جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

مركز
الدراسات
والبحوث

سيكولوجية التدريب

الاستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات

أ.د. عامر خضير حميد الكبيسي

الرياض
١٤٢٥هـ ــ ٢٠٠٤م

٣٢٩

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

سيكولوجية التدريب
الاستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات

أ. د. عامر خضير حميد الكبيسي

الطبعة الأولى

الريــــاض

١٤٢٥هـ ــ ٢٠٠٤م

المحتويـــات

فهرس الأشكال

المقدمـــة

بسم الله وكفى والصلاة والسلام على نبيه المصطفى، وبعد :

في ظروف الأزمات والتحديات وفي أوقات التردي والتراجع التي تمر بها الأمم والمجتمعات تشتد الحاجة إلى جهود العلماء والخبراء والمصلحين الذين يتولون مهمة البحث في الأسباب وتشخيص الظواهر والأعراض، ويرشدون إلى المناهج والسبل التي تخرج اليأس والاحباط من النفوس وتداوي الجراح وتعيد الثقة وتقوي الإرادة وتبعث الأمل في صفوف الأفراد والجماعات والمنظمات. وهذا هو ما تحتاجه أمتنا العربية والإسلامية وهي تعيش اليوم مرحلة حرجة تستلزم تعبئة الطاقات البشرية لمواجهة هذا الخطر الخارجي الذي بات يهدد وجودها وعقيدتها وسيادتها. ولأن ما سنكون عليه في الغد هو ما تصنعه مدارسنا ومعاهدنا اليوم فإن الرأسمال البشري يعد الثروة الحقيقية التي ستعول عليها مجتمعاتنا في تحقيق النهوض وتجاوز الأزمات والمحن.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب الذي يكمل دور وأهمية التربية باعتبارهما ذراعي التنمية الشاملة والمستديمة. فكلاهما يهدف إلى تغيير الإنسان صانع التغيير وقائده وهدفه ووسيلته.

وانطلاقا من هذا الفهم، لدور التدريب في بعث الأمل في النفوس وتعميق دور الذات في أحداث التغيير، تأتي محاولتنا وتوجهنا نحو إبراز المنظور السيكولوجي للعملية التدريبية، التي كانت ولا تزال تعاني من قصور في الأداء وجمود في البرامج والأساليب. فحرصنا على جمع المتاح والمبعثر من المعرفة النفسية ذات العلاقة بالتدريب من المصادر المتعددة وإعادة صياغتها وتأطيرها في كتاب نحسبه بداية لإرساء حقل معرفي جديد أسميناه بعلم النفس التدريبي.

وقد حرصنا في إعداده على ملاءمة موضوعاته وسهولة لغته لتتناسب مع خلفيات الدارسين في كليات الإدارة وفي معاهد التدريب. كما ضمناه العديد من الآراء والأفكار التي تعكس حصيلة تجربتنا الشخصية في ميدان التعليم والتدريب على مدار العقود الثلاثة الماضية.

يبدأ الكتاب بفصل عنوانه «نحو علم نفس تدريبي» نطرح من خلاله رؤية مستقبلية لبلورة حقل معرفي جديد يسهم في تطويره فريق من علماء النفس واساتذة الإدارة وخبراء التدريب والمعنيين بقضاياه ومشكلاته. وقد تضمن هذا الفصل العديد من التساؤلات التي يمكن أن تكون محوراً ونقطة الانطلاق في هذا الاتجاه. وعندها يمكن أن نجعل من هذا الحقل متطلباً أساسيا في برامج وكليات ومعاهد الإدارة والتدريب والتنمية الإدارية ويكون للمعرفة السايكولوجية ذات العلاقة بالتدريب مراجعها المتخصصة التي يمكن أن ترفد المدربين والمتدربين بما يعينهم على تجاوز الكثير من العقبات والاشكاليات التي يعانون منها ولا يجدون لها الإجابات الشافية.

والفصل الثاني جاء بعنوان «التدريب من منظور سلوكي» يتناول بإيجاز اوجه القصور في التدريب التقليدي الذي لا يزال شائعاً في أقطارنا العربية مقارناً أياه بالتدريب السلوكي الذي تؤكد منطلقاته على وجوب مراعاة العوامل والمتغيرات الوراثية والبيئية وتوظيف المعرفة التدريبية المتاحة في حقول المعرفة الإنسانية المختلفة وفي مقدمتها علم النفس التربوي وعلم النفس الإداري.

وتناول الفصل الثالث «التعلم كمدخل تدريبي» للتعريف بماهية التعلم وبأهميته ونظرياته وطرائقه وأنواعه وبالعوامل المؤثره فيه، مع التأكيد على العلاقة العضوية والجدلية بين التعلم والتدريب بإعتبارهما ذراعين متوازيين ومتكاملين في خطط وبرامج التنمية البشرية التي ينبغي بأجهزة التخطيط على مختلف الأصعدة مراعاتها عند وضع السياسات والبرامج التعليمية والتدريبية.

أما الفصل الرابع فقد خصص لموضوع «النسيان والتذكر» ودورهما في الحفاظ على ما يتم اكتسابه من معارف ومهارات وعدم نسيانها. وقد تم التعريف بالنسيان وبنظرياته المفسرة لأسبابه والتعريف بالتذكر وبالذاكرة وكيفية قياسها ومواجهة مشكلات ضعفها واضطرابها ودور البرامج التدريبية المتخصصة في تنشيطها.

وفي الفصل الخامس تم التركيز على «سيكولوجية فهم الذات» وبقية المصطلحات ذات العلاقة بالافصاح عنها واغترابها وإدراتها وتحقيقها، وصولاً إلى مصطلح تطوير الذات وتعديل سلوكياتها من خلال مرجعية تؤمن بضرورة استمرار التعلم ومواصلة التدريب للحفاظ على الهوية في عصر تتعرض فيه المنظمات والمجتمعات لمخاطر التغريب والتجريب.

وتناول الفصل السادس «الأهداف والاستراتيجيات» التي يمكن تحقيقها من خلال تبني المنطلقات السايكولوجية لحركة تشكيل السلوك وتعديله وتوظيف نظريات التدخل للتعامل مع الاتجاهات والقيم والعادات التي تعد كمتغيرات فاعلة لإحداث التغير السلوكي. كما تناول أوجه العجز والقصور التي تظل قائمة بوجه المحاولات الرامية إلى إعادة تشكيل الإنسان على الرغم من كل ما تحقق من تقدم في هذا المجال.

وخصص الفصل السابع لعرض «أهم التقنيات السلوكية» التي يمكن توظيفها في برامج التدريب المعاصر وفي مقدمتها تقنية تحليل السلوك، وتقنية تعديل السلوك وتقنية نمذجة السلوك وتقنية تعديل السلوك الحرج. إضافة إلى أساليب جماعات المواجهة والانغماس في العمل والجماعات الديناميكية وهي أساليب سايكولوجية يمكن توظيفها في برامج التدريب السلوكي إذا ما توفرت الكفاءات المدربة والمتخصصة في تطبيقها.

وتناول الفصل الثامن «التدريب لتنمية المهارات الابداعية» للتعريف بما هية الابداع وبدوافعه ونظرياته وأساليب بحثه وقياسه والوقوف عند أهم الخصائص المميزة للمبدعين عن غيرهم . وكان لابد من التركيز على برامج العصف الذهني ودورها في تنمية القدرات الابداعية لدى المتدربين وتمكينهم من توظيفها في حل مشكلاتهم وتطوير منظماتهم .

ونختتم الكتاب بالفصل التاسع الذي شخص أهم « الاشكاليات السايكولوجية للتدريب» وصنفها إلى اشكاليات تتعلق بالأهداف واشكاليات تتعلق بالمدربين وأشكاليات تتعلق بالمتدربين واشكاليات تتعلق بالبيئة التدريبية ذاتها . وذلك من أجل انتقاء المداخل والتقنيات الملائمة لمواجهة كل منها حسب طبيعتها ودرجة شيوعها وما يتوفر من الامكانيات البشرية والمادية اللازمة لحلها . فمعرفتها والتعريف بآثارها وأسبابها سيسهم دون شك في تجنبها والوقاية منها .

وأخيراً ، فإن ما نأمله هو أن يكون هذا الكتاب ممتعاً ونافعاً وأن يجد فيه قارؤه ما يثري معرفته ويثير انتباهه ويحسن أداءه ويرّشد سلوكه ويحفزه لمتابعة الجديد من أجل تطوير ذاته . فنحن أبناء أمة تعتز بأفرادها وتباهي بهم الامم ، وتعتز بالعلم وتدعو إلى اكتسابه من المهد إلى اللحد ، وتنشد التغيير وتؤكد على ضرورة تحققه من الداخل ، فتغيير النفوس يسبق تعديل اللوائح والنصوص ، وفقاًلقوله تعالى : {...إنّ پلّهّ لا يـغِّيُرِ مّا بُقّوَمُ حّتّى" يـغِّيُرِوا مّا بُأّنفِسُهُمَ ... ‹›ڑ١١ڑ‹›} (سورة الرعد) .

وهذا ما سعينا إلى تفصيله من خلال فصول هذا الكتاب ، نسأله تعالى التسديد في القول والعمل والتوفيق لما هو خير وابقى وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

أ. د. عامر بن خضير الكبيسي

الفصل الأول

نحو علم نفس تدريبي

١ ـ نحو علم نفس تدريبي

١ . ١ المقدمة

على الرغم من حداثة علم النفس مقارنة بالعلوم الأخرى فإن ما تراكم من نظرياته ومبادئه وفرضياته قد أقنعت الكثير من المختصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية بوجوب توظيف المعرفة النفسية في تفسير العديد من الظواهروالقضايا الإنسانية والمجتمعية التي ظلت لعقود طويلة تخضع للنقاش والجدل وعدم الإتفاق. أدرك ذلك المختصون بالتربية فاستعانوا بعلم النفس للإجابة على الأسئلة المتعلقة بكيفية تعلم الإنسان وكيفية نموه وتطوره وتذكره ونسيانه وتفوقه وإبداعه. فتضافرت جهودهم مع علماء النفس لإرساء ما يسمى بعلم النفس التربوي .

كما أدرك علماء الاجتماع أهمية علم النفس في تفسير سلوك الجماعات وتأثيرها على الأفراد وعلى الميول والاتجاهات والقيم والعادات فطوروا معاً ما يسمى بعلم النفس الاجتماعي. وهكذا فعل المعنيون بالقانون وبالأمن الذين وجدوا بعلم النفس ما يعينهم على فهم أسباب الجرائم والجنوح والانحراف والانتحار والاغتصاب والعدوان وغيرها من القضايا فكونوامع علماء النفس ما يسمى بعلم النفس الجنائي. وهكذا فعل العاملون والمعنيون بالقوات المسلحة وبالقطاع الصناعي والتجاري والإداري فكانت جهودهم تنتهي إلى وجوب توظيف المعرفة النفسية لتعميق الفهم للسلوك الفردي والجماعي في مجالاتهم المختلفة وهكذا نشأ علم النفس الحربي وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الإداري.

واليوم وبعد أن أصبح لنشاط التدريب مكانته المتميزة بين الأنشطة الحياتية الفردية والجماعية والتنظيمية وتبلورت أهميته وتأكدت فوائده وأجمع المعنيون بدور القوى العاملة والموارد البشرية بوجه عام على وجوب اعتماده كمسار يرافق المسار الوظيفي والمهني فقد آن الأوان لأن يتعاون المعنيون بنشاط التدريب مع المختصين بعلم النفس الذين لهم اهتمامات تدريبية ليسهموا في بلورة علم نفس تدريبي يكون مكملاً لحقول المعرفة النفسية المتخصصة الأخرى، خاصةً بعد أن أصبحت البرامج التدريبية المعاصرة تنحو منحىً سلوكياً يميزها عن البرامج التقليدية التي لم تكن تميز كثيراً بين التعليم والتدريب.

ولكي نعطي الدارسين والمعنيين بالتدريب على اختلاف مجالاته وأنواعه، فكرة حول علاقة علم النفس بالتدريب ونمكنهم من توظيف المعرفة النفسية في إعداد البرامج التدريبية وفي تنفيذها وتقويمها كان لابد من إعطاء نبذة سريعة حول ماهية علم النفس وأهميته وفروعه ومدارسه تكون بمثابة المدخل لتوثيق العلاقة بين هذا الحقل العلمي والمعرفي وبين نشاط التدريب والمعنيين به من المدربين. آملين أن تكون محاولتنا هذه انطلاقة لإرساء حقل معرفي يحمل مسمى «علم النفس التدريبي» ليكون رافداً تنهل منه الحركة السلوكية للتدريب. وبذلك نجعل من التدريب أكثر كفاءة وفاعلية في تحقيق أهدافه، ونجعل من علم النفس أكثر انتشاراً وتطبيقاً في حياة الإنسان المعاصر الذي يعد هو هدف التنمية المستدامة وهو وسيلتها وأداتها.

١ .٢ ماهية علم النفس

أعطيت لعلم النفس تعريفات متعددة عبر العقود المتعاقبة على نشأته والممتدة من أواخر القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين، وكانت

هذه التعريفات تعبر عن طبيعة المرحلة الزمنية التي بلغها هذا العلم وعن تعدد المدارس الفكرية التي تشعبت وتعددت وجهات نظرها حول مضمون هذا العلم والموضوعات التي تحظى بأولوياته.

وفي أدناه نعرض وبإيجاز بعضاً من هذه التعريفات:

- علم النفس هو ذلك العلم الذي يدرس أنشطة الأفراد.
- علم النفس هو ذلك العلم الذي يعني بدراسة الإنسان ككائن حي.
- علم النفس هو علم دراسة حياة الإنسان العقلية، والشعورية واللاشعورية.
- علم النفس هو علم دراسة توافق الإنسان مع بيئته.
- علم النفس هو العلم الوسط الذي يجمع ما بين علم وظائف الأعضاء Physiology وعلم الاجتماع Sociology.

أما التعريف الذي يكاد يجمع عليه أغلب المعنيين بدراساته وخاصة المتأثرين منهم بالمدرسة السلوكية التي تعد أحدث المدارس ظهوراً وأكثرها شيوعاً، والتي نميل لها بحكم تركيزها على السلوك الإنساني الذي نسعى إلى فهمه وتفسيره وإلى تطويره وتعديله عبر عمليات التعلم والتدريب، فيعرف علم النفس بأنه: هو العلم الذي يدرس الإنسان بأوسع معنى لمصطلح السلوك، بحيث يشمل نشاط الإنسان في تفاعله مع بيئته تعديلاً لهاحتى تصبح أكثر ملاءمة له، أو تكيفاً ذاتياً معها حتى يحقق لنفسه أكبر توافق معها. والسلوك بهذا المعنى الشامل الواسع يتضمن ما هو ظاهر يمكن للآخر إدراكه كتناول الطعام والشراب والمشي والجري والقفز والاعتداء بالضرب والقيام بالأعمال والواجبات. كما يتضمن ما هو غير مدرك إلا من صاحبه مثل التفكير الصامت والتخيل والتذكر والأوهام والمخاوف والآمال والحزن والسرور والغضب وما إلى ذلك من انفعالات قد لا تصاحبها

مظاهر مكشوفة يحسهّا الآخرون. بل إن السلوك يتضمن ما لا يستطيع أن يدركه حتى القائم به ذاته مثل ما يعتمل داخل النفس من دوافع ورغبات وآمال ومخاوف لا يشعر بها صاحبها، وحتى أن شعر بها فهو لا يعرف كنهها الحقيقي لأنها لا شعورية في أساسها، على نحو سلوك النائم في تخيّلات أحلامه وما يراه فيها بل وحركته الفعلية أثناءها كالكلام بصوت مسموع أو المشي أثناء النوم. كما يتضمن السلوك بالمثل ما تقوم به أجهزتنا الجسمية من نشاطات قد نستطيع الإحساس بها كالتنفس وطرفة العين، وقد لا نستطيع أن نحسها حتى لو قصدنا إلى ذلك مثل إفرازات المعدة وإفرازات السكر في الدم.

ومن الجديربالذكر أن علم النفس كثيراً ما يلجأ إلى دراسة سلوك الحيوان مما يبدو مناقضاً لتعريفنا الذي عرضناه، حيث دراسته لسلوك الإنسان، لكننا ينبغي أن نذكر أن علم النفس عندما يدرس سلوك الحيوان - على الأقل حتى يومنا هذا - إنما يكون هادفاً أساساً منه إلى إلقاء مزيد من الضوء وتحقيق مزيد من المعرفة بسلوك الإنسان، وكأن علم النفس في هذا الموقف يتخذ من الحيوان سلماً لمعرفة الإنسان وفهمه (طه، ١٩٨٦، ص١٦).

ولكي لا يأخذنا هذا العلم في فروعه وتفصيلاته وتعدد موضوعاته بعيداً عن الهدف الذي حددناه لهذا المبحث والمتمثل في أعطاء فكره عامة ونبذة موجزة للمهتمين بالتدريب بوجه عام وبالتدريب السلوكي بوجه خاص فقد حددنا محتواه بالماهية والأهمية ثم بفروعه وحقوله النظرية والتطبيقية لنختمه بأهم مدارسه الفكرية.

١ . ٣ أهمية علم النفس

يمكن إيجاز أهم الفوائد التي تنجم عن توظيف المعرفة النفسية في الحياة المعاصرة في ضوء ما طرحه عدد من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس بمايلي :

- تمكننا من معرفة الإنسان وتفسير سلوكه ومعرفة كيف يسلك ولماذا؟ بطرق علمية ومنطقية بعد أن كانت الخرافات والأساطير والشعوذة والسحر والتنجيم تعتمد في فهم الناس أو التنبؤ بما ينتظرهم في المستقبل .
- تحاول الإجابة على العديد من الأسئلة التي نطرحها حول أنفسنا وحول الآخرين دون أن نجد الإجابات المقنعة لها .
- أسهمت في تفسير العديد من الظواهر وحل العديد من المشاكل التي تواجه الأفراد والمنظمات والمجتمعات ، وخففت من آثارها وردود فعلها .
- غذّت حقول المعرفة الإنسانية والاجتماعية الأخرى بالعديد من المبادىء والنظريات وعمقت نظرتها في فهم الإنسان الذي يعتبر المحور الذي الذي تدور حوله كل تلك الحقول المعرفية .
- وُظفت بعض نظريات علم النفس في معالجة العديد من الأمراض النفسية من خلال العيادات والاستشارات وتطبيق المنهج الإكلينيكي في التشخيص والمعالجة مما أسهم في بلورة دراسة الحالات كطريقة لإثراء المعرفة .
- طورت المعرفة الإنسانية والنفسية العديد من المقاييس والاختبارات كتلك المتعلقة بالذكاء والإبداع أو قياس قوة التحمل وسرعة التعب أو قياس المهارات الشخصية ، الحركية منها والإدراكية .

ـ وأهم ما يهمنا هنا هو الإشارة إلى أهمية علم النفس في مجال التعليم والتنمية والتدريب والتطوير وتعديل السلوك ودور هذه الموضوعات في تمكين الأفراد من التكيف والتوافق مع بيئتهم ومن توظيف استعداداتهم وتنمية قدراتهم لزيادة إنتاجيتهم وتحسين مستويات عيشهم ومعالجة مشاكلهم الحياتية والشخصية. (مجموعة من الأساتذة، ب ت، ص ٦٠ ـ ٧١).

فلا شك أن الحياة المادية التي يعيشها إنسان القرن الحادي والعشرين تتسم بالتعقيد ويطغي عليها الطابع المادي وتفرض على عامة الناس العديد من الضغوط النفسية التي لم تعد العيادات الطبية الفسيولوجية قادرة على معالجتها أو تلافيها. وهذا ما يفسر أسباب تزايد أعداد مواطني الدول المتقدمة والغنية الذين اعتادوا على مراجعة الأطباء والعيادات النفسية خلال العقدين الآخرين.

١ . ٤ ميادين وحقول علم النفس

هناك من يميز بين ميادين علم النفس النظرية وميادينه التطبيقية. على أساس أن الأولى تهتم بالقضايا والمسائل العلمية البحتة سواءً كانت لها تطبيقات عملية أو أنها ليست كذلك، بينما يرى آخرون أن هذا التصنيف يستخدم فقط لأغراض أكاديمية لتعذر الفصل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي على المدى البعيد والمستقبلي. ولأغراض توظيف علم النفس في مجال التدريب سنركز هنا على أهم فروع علم النفس التطبيقية ذات العلاقة بالتدريب : (زيعور وسليم ١٩٨٦، ص٤٥ ـ ٥٠).

علم النفس التربوي

ويهتم بدراسة الفرد واستعداده للتعلم عبر مراحل نموه وعن القدرات الإدراكية في اكتساب المعرفة وترجمتها إلى سلوك. كما يبحث في الشخصية وخصائصها ومحدداتها ودور البيئة والوراثة في الفروق الفردية

وآثارها على عملية التعلم . ومن بين الموضوعات التي يتم التركيز عليها هنا : السلوك وأنواعه ودوافعه والتذكر والنسيان والذكاء والإدراك والاتجاهات . كما يتناول بحث المشكلات التربوية وسبل معالجتها بتوظيف المعرفة السايكولوجية . (عدس ، ١٩٩٩ ، ص ١٥).

علم النفس الإداري

ويهتم بدراسة سلوك الفرد داخل المنظمات العامة والخاصة سواءً كان ذلك السلوك رسمياً ويدور بين العاملين من زملاء ورؤساء ومرؤوسين أو كان لا رسمياً يتعلق بالعلاقات مع الشلل والجماعات الصغيرة والديناميكية التي تتشكل بصفة تلقائية . كما يتناول هذا العلم دراسة المشكلات الإدارية ذات الطابع النفسي أو التي لها آثار وأبعاد نفسية تحد من الأداء وتقلل من الإنتاجية أو تخفض الروح المعنوية ومستويات الرضا لدى العاملين ودور الإشاعات السلبية عليهم .

علم النفس الصناعي

ويبحث في مشكلات الصناعة ومؤسساتها ومشاكل العاملين فيها وما ينجم عن علاقات الإنتاج بالأجور والأرباح ، أو يظهر من آثار نفسية على العاملين بسبب زيادة ساعات العمل أو سوء الظروف المادية وتردي الأجواء الوظيفية وعلاقتها بالتعب والملل ومن ثم الأمراض والإصابات والحوادث أو الاضرابات والصراعات التي ينجم بين العاملين وأرباب العمل في ظروف الكساد أو الحروب أو الأزمات . كما يتناول المشاكل الناجمة عن إدخال المعدات والتقنيات الحديثة في مجالات الإنتاج الصناعي وتأثيرها على الهياكل التنظيمية وعلى سياسات الدفع والإجازات وساعات العمل اليومية والأسبوعية . (شريت ٢٠٠٢ ص٢٠١).

علم النفس الحربي

ويركز على المتغيرات والظواهر والمشكلات ذات العلاقة بالقوات المسلحة وقوى الأمن، وكيفية توظيف علم النفس في عمليات الاختيار والانتقاء والترقية والتدريب وإعداد القيادات وأساليب التعامل مع الظروف والمواقف الصعبة. إضافة إلى التعريف بآثار الحرب النفسية على المقاتلين ودور التوجيه المعنوي في الحفاظ على التوازن والثبات ومقاومة الضغوط والتصدي لمحاولات الاختراق والسقوط التي يحاول الأعداء خلقها للحصول على المعلومات أو لإضعاف الصفوف في الجبهة الداخلية للوطن.

علم النفس الجنائي

ويهتم بدراسة الجريمة والمجرمين ودوافعهم وأساليبهم واستخدام الأساليب السايكولوجية للإقناع والإغراء للكشف عن الجرائم والاعتراف بها وكيفية تقويم سلوك المنحرفين والمجرمين وتعديل سلوكهم وإعادة تأهيليهم للعودة إلى مجتمعاتهم. كما يسهم في إدارة جلسات القضاء والمحاكم وكيفية اتخاذ القرارات الصائبة وتطبيق اختبارات كشف الكذب عند أخذ الاعترافات.

علم النفس التجاري

ويركز على سايكولوجية الاستهلاك لدى الأفراد في مختلف المجتمعات وكيفية إثارة الدوافع لتغيير أذواق الناس والترويج عبر وسائل الدعاية والإعلان للسلع والبضائع لمختلف الشرائح. كما يهتم بطرق التعامل مع الزبائن ومع جمهور المستفيدين وكسبهم والحفاظ عليهم وتغيير اتجاهاتهم وميولهم إزاء السلع والخدمات التي تتنافس في السوق.

علم النفس الاجتماعي

ويتناول هذا العلم دراسة الفرد باعتباره كائناً اجتماعياً وأنه اجتماعي بطبعه يؤثر ويتأثر بالبيئة التي يعيش فيها ويتفاعل مع المنظمات الاجتماعية بدءاً بالأسرة ثم المدرسة والمسجد والعشيرة والقبيلة والمحلة والنادي وغيرها، وأنه يخضع للعادات والتقاليد وينزع إلى التغيير والتجديد ويتعرض للتنشئة الاجتماعية وغرس القيم والارتباط بالجذور وبالتراث. وهذه جميعاً تشده للماضي وتحد من تقبله للهزات أو التغييرات الجذرية وتقوي لديه نزعات مقاومة التغيير وربما تدفعه إلى التمرد أو الإنغلاق أو الهرب أو الهجرة عن الواقع الذي لا ينسجم فيه. وعلم النفس الاجتماعي يسهم في دراسة هذه المشاكل لإيجاد الحلول المناسبة لها حفاظاً على وجود المجتمعات .

علم النفس التجريبي

ويبحث هذا العلم في دراسة الظواهر والمشكلات والعلاقة بين المتغيرات بطرق التجريب التي استخدمت في دراسة الظواهر الطبيعية والفسيولوجية. فعالم النفس هنا يستخدم المعامل والورش والأجهزة المعملية لتصميم تجاربه وتنفيذها، وقد استخدمت التجارب في مراحلها الأولى على الحيوانات بسبب توفرها وسهولة إخضاعها للتجريب ولكونها لا تحس بالهدف من التجارب التي تجري عليها فتظل محايدة في سلوكها. ثم تحولت إلى تطبيقها على البشر من خلال الجماعات الضابطة والجماعات المبحوثة، فكان ذلك في القضايا التربوية ثم القضايا الإدارية والصناعية. (بكداش ٢٠٠٠ ص ٨).

علم النفس العلاجي (الأكلينيكي)

ويهتم بدراسة الأمراض والأعراض النفسية والعقلية التي يصاب بها الأفراد عبر مراحل حياتهم وما ينجم عنها من اضطرابات شخصية وسلوكية فيبحث عن أسبابها وسبل معالجتها أو الحد من آثارها . كما يساعد في تشخيص أسباب الأزمات المفاجئة التي يتعرض لها الأفراد فتؤدي أنماط سلوكية غريبة كفقدان الذاكرة وعدم معرفة الذات والخوف من أشياء لا تخيف في العادة، والعقد النفسية والانفعالات الهستيرية والإنطواء النفسي والمادية وجنون التطرف والتعصب . (حقي ١٩٨٦ص٣٠) .

علم النفسي الإرتقائي

ويتناول مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان وخصائص كل مرحلة منها، ابتداءً من الرضاعة، والطفولة ،المراهقة، الرشد، وأخيراً الشيخوخة، ويحاول أن يصوغ التعميمات والفرضيات المعبرة عن المميزات السلوكية لكل مرحلة وخصوصية المشاكل التي ترافقها وما يناسبها من أساليب وقائية وعلاجية، وقد يسمى هذا الفرع بعلم نفس النمو أو بعلم النفس النمائي (الحوراني والعنزي ١٩٩٧ ، ص٢٥) .

علم النفس الفارقي

وهو ذلك الفرع من فروع علم النفس الذي يبحث في الفروق الكمية والكيفية بين البشر وفي القدرات العقلية والسمات الشخصية والنفسية والجسمية لمعرفة طبيعة هذه الفروق وقياسها والاستفادة منها في مختلف المجالات التعليمية والتدريبية وتوظيف هذه المعرفة للحد من الآثار السلبية التي قد تترتب على عدم مراعاة هذه الفروق لأسباب مختلفة (ابوالنيل، ودسوقي، ١٩٨٦) .

علم النفس البيئي

ويهدف إلى دراسة أثر التغيرات البيئية الناتجة عن التقدم العلمي على السلوك الإنساني كأثر الزحام والضوضاء والتلوث. كما يوضح أثر البيئة النفسية على أنشطة الإنسان وفعالياته واتصالاته وردود فعله.

وأخيراً وليس آخراً فإن ما يجدر ذكره هنا هو أن الرابطة الأمريكية لعلماء النفس أعلنت عام ١٩٩٠م عن اعترافها العلمي بوجود ٤٥ فرعاً تخصصياً لعلم النفس العام والتطبيقي وأن لكل من هذه الفروع مجالاته وموضوعاته المحددة التي يهتم بها ويتفرغ لها علماء النفس المختصون بها وفقاً لما تقرره من معايير (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٣٨).

١ . ٥ مدارس علم النفس

لم يكن التطور السريع لعلم النفس خلال القرن العشرين وليد مدرسة واحدة وإنما جاء حصيلة للعديد من المناهج والمذاهب النفسية التي ظهرت في أوروبا وأمريكا فأسهمت جهود روادها الأوائل في تعدد الأطر الفكرية والمعرفية الموجهة نحو فهم الإنسان ودراسة سلوكه وتصرفاته وبحث قضاياه المختلفة.

وفيما يلي عرض لأهم هذه المدارس التي تباينت في بعض توجهاتها واتفقت في بعضها الآخر:

المدرسة البنائية أو البنيوية Structuralism

ويدعي أنصارها أن الخبرات الإنسانية المعقدة هي بمثابة «بنى» مترابطة الأجزاء كترابط الجزيئات والذرات في العناصر المكونة للمركبات

الكيميائية. وبذلك يعزى لها الفضل في تحرير علم النفس من الميتافيزيقيا بتشجيعها لدراسة التجارب. وكان العالم الألماني ويلهم فونت أول من إنشأ مختبراً تجريبياً لعلم النفس عام ١٨٧٩ لتفسير هذه البنى النفسية وتحليل الخبرات الشعورية باعتبار الشعور «بناء» يمكن تحليل تركيبته وبنائه. غير أن هذه المدرسة قد عرفت بتوظيفها «للاستبطان» كأداة لدراسة الخبرة الشعورية. وهذا ما يعرض نتائجها للتضارب بسبب النسيان للمستبطن أو بسبب تعرضه للانفعالات. لأن الاستبطان هو كل ما يدلي به الفرد متعلقاً بخبرته الواعية الشعورية. فعلم النفس عندهم هو علم دراسة الشعور أو هو علم الحياة الداخلية. فكل فرد له تجربته ولدراسة الأفراد لا بد من استحضار هذه الخبرات الفردية. وهو أمر ليس باليسير أو الممكن في كل الأحوال. خاصة وإن الحياة الداخلية لا تخضع للملاحظة ولا للموضوعية العلمية.

المدرسة الوظيفية Functionalism

وقد ظهرت كرد فعل للمدرسة البنيوية قائلة ليس المهم أن نعرف ما هو الشعور، وإنما الأهم أن نعرف ما هي وظيفة الشعور؟ وتعد أول مدرسة أمريكية تهتم بدراسة العقل ووظائفه ودوره في تكييف الفرد للبيئة المحيطة به، إذ يرى أصحابها وعلى رأسهم أنجل ووليم جيمس وجون دوي أن وظيفة الخبرة العقلية والنفسية تتمثل في سعي الإنسان وبحثه عن التوافق مع محيطه وبيئته الخارجية. وقد رفض «الوظيفيون» منهج الاستبطان لكونه يتأثر بالعوامل والظروف الذاتية. واهتموا بعملية التعلم والخبرة المكتسبة وسيكولوجية الفعل والتكيف وطرحوا مصطلح علم النفس الديناميكي. وقد تأثرت هذه المدرسة بالنظرية الداروينية ومفهوم الصراع من أجل البقاء ومبدأ البقاء للأصلح واعتبرت الكائن المتوافق مع بيئته هو الأخطر والأصلح. وعليه فإن وظيفة العقل الإنساني ينبغي أن تركز على التكيف والتوافق مع البيئة.

المدرسة الغرضية (نظـرية الغرائز) Hormicism

وقد أسهمت هذه المدرسة وبفضل رائدها وليم مكدوجل في إثراء بقية المدارس مع انها تلتقي مع بعضها في أشياء وتختلف عنها في أشياء أخرى . فعلم النفس عند مكدوجل هو علم دراسة السلوك لكنه يختلف عن السلوكيين في تعريفه للسلوك وفي طرق دراسته . فالسلوك عند الغرضيين له غرض وغاية وبالتالي فإنه وسيلة يقوم به الفرد لتحقيق هدف محدد . وأن وراء كل سلوك قوى استعدادات متخصصة تسمى بالغرائز . وبالتالي فإن السلوك هو تفريغ للطاقة أو إعادة توزيع لها . أما الغريزة فهي استعداد جسمي ونفسي موروث وهي الدافع الأساسي للسلوك . ومن خلال التعلم يتم إحداث التكيف في الدوافع الغريزية التي يتم من خلالها تحويل الطاقة الكيميائية المختزنة في أنسجة الجسم إلى طاقة حركية نشطة تتمثل في هيئة سلوك إنساني . ويفسر مكدوجل وصول الإنسان إلى غرضه بتوقف السلوك وهدوءه . وحين يعود الفرد لتكرار سلوكه الهادف فإنه يكون أعلى كفاءة في تحقيق الهدف بسبب تعلمه في المرة الأولى فيستبق الحركات العشوائية وغير الضرورية . وبذلك يقصر الوقت في اتمام السلوك المستهدف .

وكان مكدوجل قد حدد في بداية عمله سبعة عشر غريزة ينسب لها كل أنماط السلوك الإنساني ثم اقتصرها في مرحلة لاحقة في اثنتا عشر غريزة وانتهى به الأمر أخيراً إلى جمعها في سبع غرائز أساسية وهي : (عبدالغفار ، د . ت ، ص٨٧) .

أ ـ غريزة الهرب ولها ينسب الخوف .

ب ـ غريزة المقاتله ولها ينسب الغضب .

جـ ـ غريزة الحب ولها ينسب التعجب .

د- غريزة النفور ولها ينسب الاشمئزاز .

هـ- غريزة الوالديه ولها ينسب الحنان .

و- غريزة الاستغاثة ولها ينسب الضعف .

ز- غريزة السطرة ولها ينسب الزهو .

ومن خلال هذه النظرية يبرز مكدوجل دور الوراثة واثرها في تحديد السلوك الإنساني بتعريفه للغرائز على انها استعدادات جسمية ونفسية موروثة . غير أنه عاد واعترف بدور البيئة وأن ما يتم اكتسابه بالتعلم من البيئة هو الآخر يمكن أن ينتقل بالوراثة عبر الأجيال . وكانت هذه نقطة الضعف القاتلة في نظريته لكونه لم يستطع اثباتها . وبوفاته تراجعت نظريته مع أن البعض قد أدخل عليها تعديلات جوهرية .

مدرسة التحليل النفسي Psychoanalysis

وترجع إلى سيجمند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩) الذي كان طبيباً ومتخصصاً بالاعصاب وكرس جهده للبحث عن أسباب الأمراض العقلية وكيفية علاجها . وهو أول من طرح مصطلح اللاشعور ونسب له جميع الافعال اللاإرادية التي لا يمكن فهمها شعورياً مثل فلتات اللسان وزلات القلم وشرود الذهن . فهذه الظواهر كما يراها فرويد لا تحدث مصادفة وانما لها قصد ولها غرض لكننا لا نشعر بها وليس من السهل استشعارها ولذلك اسماه باللاشعور . أما الشعور عنده فمهمته توجيه التصرفات الإرادية فقط . والجنون الذي يصيب الافراد دون إرادتهم هو أحد مظاهر اللاشعور . ومن هنا جاء اهتمام هذه المدرسة بالسلوك اللاسوي الذي تجاهلته المدارس الأخرى واعتمدت التحليل النفسي كطريقة للعلاج وتبنت التنويم المغناطيسي لاسترجاع افكار المريض بالتداعي الحر لأحلامه . والسلوك عند

انصار هذه المدرسة مسبب وله دوافع ولكنها قد تكون شعورية أو لا شعورية . وقد ركزت على جوانب الشخصية وابعادها وقواها الثلاث : الهو والأنا والأنا الأعلى . وقد شبه فرويد النفس البشرية بجبل الجليد الذي يطفو فوق سطح المحيط فلا يبدو منه إلا جءئه الظاهر أما الجزء الخفي فهو اللاشعور لعمق تأثيره بالسلوك . فالرغبات الممنوعة في الطفولة تستبعد من الشعور وتصبح جزءاً من اللاشعور ويظل لها اثرها الفاعل على سلوك الفرد رغم عدم وعيه بذلك . ولذلك يستخدم التنويم المغناطيسي والاحلام للاستدلال على الدوافع اللاشعورية .

ويقصد بالتنويم المغناطيسي ، استخدام الأيحاء اللفظي لاستجلاب حالة النشوة أو حالة شبيهة بالحلم وهذه تمثل تغيراً في حالة الوعي . ويتم ذلك بوضع الشخص في حالة اطمئنان وتحرر من القلق والمخاوف والايحاء المتكرر للنائم بالاسترخاء والاستجابة لما يطلبه المنوم منه . علماً أن النشاط الكهربي للمخ في حالة التنويم يظل مشابهاً لحالة الإنسان في يقظته . ولذلك كان تفسير الاحلام من أول الكتب التي اصدرها فرويد عام ١٩٠٠ . أما آخر كتبه فهو معالم التحليل النفسي وقد نشر بعد موته بسنة واحدة . .

اما اجزاء الشخصية عند فرويد فهي ثلاث : (المليجي ، د . ت ، ص١٣٠)

- الهو : ID أو الهي IT : وهو الجزء اللاشعوري من العقل الذي تنشأ فيه النزعات الغريزية والرغبات المحظورة وكل ما هو مكبوت ويمثل مرحلة الطفولة والبحث عن اللذة واشباع الحاجة لتصريف الطاقة .
- الأنا : Ego : وهو الجزء الظاهر من الهو الذي يتعدل بتأثير الخبرة ومن خلال التفكير والإدراك الشعوري فيبدأ بالتحكم بالهو اعترافاً واحتراماً للواقع ولحفظ الذات وهنا تخضع الغرائز للحركة الإرادية .

ـ الانا الأعلى : Super - Ego : وهو بمثابة السلطة العليا أو بالضمير البدائي الذي يتكون بتكيف الفرد للمثل والقيم وللدين وللتنشئة العائلية . ويحد من قوة الهو والانا حين تتفقان على ما يخالف المجتمع وعقائده ومثله .

المدرسة المجالية(الجشطلت) Gestalism أو (Configurationalism)

وهي مدرسة المانية المنشأ ترجع جذورها إلى جهود فريتمر وكوفكا ثم طورها عالم النفس الألماني المشهور كهلر . وقد تزامن ظهورها مع المدرسة السلوكية في أمريكا مع انها اختلفت عنها في تفسير السلوك الإنساني . فالإنسان كما يرى المجاليون لا يستجيب لمفردات ومثيرات منفردة وجزئية ومستقلة عن بعضها وانما تصدر استجاباته بعد تنظيمات معقدة وتراكيب متداخلة من المثيرات . وعقل الإنسان يتعامل مع هذه المثيرات في إطارها الكلي وليس الجزئي . لذلك عارض هؤلاء التفسير الذري الذي نادى به دعاة الاستبطان أو التفسير السلوكي الذي يجزأ السلوك إلى مثير واستجابة . ولهؤلاء يرجع مصطلح سيكولوجية الإدراك ومصطلح الاستبصار في التعلم وحل المشكلات . والاستبصار كما يعرفوه هو الفهم المفاجئ والمباشر للعلاقات التي ترتبط بمشكلة ما . أو هو رد فعل جديد يستحضره الفرد دون أن تكون لديه معلومات سابقة عنه . ومع أن البداية لهذه المدرسة كانت في برلين عام ١٩١٢م إلا انها تحولت بفضل جهود العالم الالماني كرت ليفين إلى أمريكا حين وصلها عام ١٩٣٠م وهو الذي اسماها بالجشطلت وتعني بالألمانية الإطار أو الصيغة أو «الكل المتكامل» ليميزها عن الاجزاء المجردة والمضافة لبعضها دون اتساق . فالسلوك عند المجالين كاللحن الموسيقي المكون من ترابط وتكامل النغمات . والفعل الإنساني المتمثل بالسلوك هو وحدة طبيعية للوظائف الفعلية . والإدراك عند أصحاب هذه المدرسة ليس

احساساً سلوكياً أو تجميعاً لعناصر متفرقة أو متضادة وانما هو تنظيم لهذه العناصر ليضعها في إطار كلي وشمولي له صيغة موحدة. ومن هنا جاءت تسميتهم ايضاً بانصار مذهب الصيغة Configurationalism أو المجال، مؤكدة أن الكل ليس مجموع الاجزاء بل هو أكبر منها.

وتعد جهود ليفين (١٨٩٠ - ١٩٤٧) ونظريته المجالية ذات صلة وثيقة بالتعلم والتدريب. فالمجالية هي طريقة التفكير التي يدرك فيها الفرد الموقف والذات في وقت معين. ورؤية الفرد لهذه العلاقات الترابطية تعتبر جزءاً من حياته ومجاله السيكولوجي. ومجال الحياة عند ليفين يشمل نفسه وكل شيء يؤثر فيه. وهذا المجال يتغير باستمرار وبسرعة. والافراد يتباينون في وعيهم لمجالهم ولمتغيرات بيئتهم. وعليه فإن سلوك الفرد عنده هو حصيلة عملية التفاعل بين القوى الخارجية وعناصر مجال الحياة الأخرى المتمثلة باهداف الفرد ورغباته وطموحاته المستقبلية. وتخضع هذه العلاقات السيكولوجية ذهنية لما يسميه بطو بولوجية الموقف. وفي ضوء ذلك ينظر ليفين للتعلم على انه عملية إعادة بناء أو إعادة تنظيم معرفية يتم بموجبها اثراء الأفكار وترتيبها وتبعاً لهذه التغيرات في البناء يتم التعلم والاستبصار. وتغير البناء المعرفي يستمر بتقدم العمر مع النمو الفسيولوجي تتغير المدركات. فالشباب كما هو مألوف يرتادون النوادي الرياضية في مقتبل العمر ومع نضجهم يبدأون بالتوجه للمساجد وأماكن العبادة.

ويتم هذا التحول بسبب تنظيم الإنسان لعملياته العقلية وتحويله للمعلومات إلى أشكال جديدة من خلال إدراكه لمضامينها وتحليله لمعانيها وإعادة فهمه لها. وهم بذلك يصورون العقل بجهاز الحاسب (الكمبيوتر) الذي يوجد المعلومات المتفرقة في ملفات مختلفة ليبني منها معلومة جديدة على خلاف ما تفترضه المدارس الأخرى التي تشبه الفرد بالبدالة التي تستقبل

المنبهات فتستجيب لها . ولذلك يوسع المجاليون دائرة بحثهم واهتمامهم لتمتد إلى العملية العقلية من التفكير والإدراك والذاكرة والتذكر والملاحظة والانتباه . اضافة إلى استعانتها بالاستبطان ان اقتضى الأمر لتجميع المعلومات عبر المنهج الموضوعي (عبدالخالق ، ١٩٩٠ ، ص٤٨) .

المدرسة السلوكية Behaviroism

ويعد جون واطسن (١٨٧٨ ـ١٩٥٨) عالم النفس الأمريكي المؤسس الأول لها ثم تلاه تولمان وكلارك هل وأخيراً حمل رايتهما سكنر (١٩٠٤ ـ . . . .) الذي لا يزال ينظر لها ويسعى إلى تطويرها . وعلم النفس عند واطسن هو ذلك العلم الذي يتخذ من السلوك الحيواني والسلوك الإنساني موضوعاً له . والسلوك عنده اما أن يكون فطرياً أو يكون مكتسباً ومتعلماً . والسلوك الإنساني هو استجابات لمنبهات خارجية أو داخلية وليس وليد الغرائز كما يدعي مكدوجل وانصار المدرسة الفرضية . والسلوك بأختصار (كما يراه السلوكيون) هو (مثير + استجابة) . ومع أن المدرسة السلوكية تلتقي مع مدرسة التحليل النفسي في أن كليهما تعتبران ذرية الطابع ، إلا أنهما يختلفان في العديد من المنطلقات . فالسلوكيون يدعون إلى اعتبار علم النفس فرعاً من فروع العلوم الفسيولوجية والطبيعية ، ولذلك فأنهم يعتمدون كلياً على الدلالات والوقائع التي يمكن ملاحظتها ويرفضون ما عداها . وهم يهملون مصطلح الشعور الذي طرحته المدرسة البنيوية ومدرسة التحليل النفسي . وعليه فإن علم النفس يتسم بالموضوعية وهو فرع تجريبي يرفض الاستبطان وغيره من مصطلحات تجريدية يتعذر ملاحظتها أو اخضاعها للتجريب .

ومن المنطلقات الرئيسية التي اضافتها المدرسة السلوكية مبدأ الحتمية النفسية . فالاستجابات تصرفات حتمية كلما تعرض الكائن الحي لمثير ما .

وانه من الممكن التنبؤ بنوع الاستجابات التي تثيرها منبهات معينة. بل من الممكن التعرف على نوع المثير من خلال الاستجابات التي تحدثها. والأهم من كل ذلك هو اعطاء السلوكية الأهمية البالغة للبيئة وتقديمها على بقية المتغيرات في تكوين شخصية البشر ونذكر هنا ما قاله واطسن بهذا الشأن:

«اعطوني اثنى عشر طفلاً اصحاء سليمي التكوين وسأضمن لكم تدريب أي منهم لأن يصبح اخصائياً في أي مجال تختارونه سواء الطب، المحاماة، الفن، السرقة، أو حتى الشحاذة، بصرف النظر عن قدراتهم وميولهم (عبدالغفار، ١٩٩٠، ص٩٠).

وبذلك ينهي واطسن صلته بمصطلح الغريزة الذي تبناه في مطلع عمره ليؤكد دور البيئة والخبرة والاكتساب لكنه لم يهمل كلياً دور الوراثة وإنما قلل من شأنه واضعف تأثيره على بناء الشخصية. وقد حددها بالاستجابات الفطرية كانفعالات الحب والخوف والغضب التي يمكن مشاهدتها عند الطفل الوليد. ومع ذلك فقد أكد تعرض هذه الانفعالات للتغير عبر مراحل النمو واكتساب الخبرات. ولذلك يعطي واطسن للعادة أهمية كبيرة في فهم سلوك الإنسان ويعرف الشخصية بأنها نتاج تنظيم العادات عند الفرد.

اما سكنر فيعد من اشهر السلوكيين المعاصرين وله يعزى مصطلح التعزيز الايجابي الذي يجلب السرور والتعزيز السلبي الذي يجنب الألم وناقش العقاب والثواب كأداتين لتعديل السلوك ودعى إلى تبني الثواب لكونه الأكثر فاعلية في تكوين المجتمع المثالي. وقد نشر كتابه الأول «تشكيل السلوك الإنساني» عام ١٩٥٤ ثم كتابه حول «تكنولوجيا التعلم» عام ١٩٦٨ وكتابه الثالث «ما بعد الحرية والكرامة» عام ١٩٧١ وله نظريته الخاصة في التعلم الشرطي الاستجابي والإجرائي.

المدرسة الإنسانية Humanistic

وهي مدرسة حديثة رغم قدم جذورها. ويرجع ظهورها المعاصر إلى ابراهام ماسلو (١٩٠٨ - ١٩٧٠) الذي سمي بالأب الروحي لها. وقد بدأ ماسلو سلوكياً متحمساً لكنه اقتنع في سنواته الأخيرة بأن السلوكية قاصرة عن تقديم الحلول السليمة لمشاكل الإنسان المعقدة والمتعددة التي افرزتها ظروف ما بعد العصر الصناعي. ومعلوم أن ماسلو قد حدد حاجات الإنسان بخمسة مستويات وجعل تحقيق الذات أعلى ما يصبو له الإنسان، لذلك يرى أن مهمة علم النفس يجب أن تبحث في السبل والوسائل التي تمكنه من تحقيق هذا المستوى من الحاجات وأن تتضافر حقول علم النفس وفروعه المختلفة في وحدة متكاملة لتوجه نحو التعامل مع الإنسان كقيمة، والتركيز على فهم طبيعته وسبر غوره ومعرفة ذاته بالطرق المباشرة وليس من خلال الدراسات والتجارب التي تجرى على الحيوانات كما كان السلوكيون يفعلون. ويرى أن الإنسان يتميز عن بقية المخلوقات بإرادته ودوافعه نحو تحقيق ذاته.

وقد دعى ماسلو وانصاره إلى تبني موضوعات تجعل للوجود الإنساني معنى. وكان الدين من بين هذه الموضوعات باعتباره يطرح قضايا هامة حول النشأة والوجود والمصير. وهذه قضايا عميقة الجذور في النفس البشرية ويمكن دراستها وبحثها باسلوب علمي رصين. اما الاعتماد الكلي على العقل ومفاهيم المادة والتكنولوجيا فقد خلقت انسان البعد الواحد وجعلت الكرة الأرضية قاحلة وغير ذات معنى. وعليه فإن الملاحظة والتجربة لم تعد هي أدوات المعرفة الوحيدة التي يمكن الاعتماد عليها لتوليد المعرفة النفسية. (الكيلاني، ١٩٨٧، ص٢٦٢).

كما يعتبر أريك فروم (١٩٠٠ ـ ١٩٨٠) من رواد هذه المدرسة الاجتماعية الإنسانية. وقد ولد في المانيا وعايش الحرب العالمية الأولى وهو في سنه الرابعة عشرة فعادى العنف واتجه نحو علم النفس الاجتماعي. وآخر ما كتبه «ما وراء الأوهام» الذي دعى فيه إلى تحطيم قيود الأوهام لينال البشر الحرية والاستقلال وعندها فقط يمكن للبشرية أن تسعى إلى الكمال. ويرى أن شجرة الحياة وشجرة المعرفة جذورها واحدة. وقد حذر فروم من مخاطر العزلة والاغتراب وعدم معايشة العالم الخارجي والتفاعل معه. كما وجه النقد للحياة المادية القائمة على التملك والاستهلاك. وتساءل فروم: لماذا يكبت الناس ما يمكن أن يصبح شعورياً عندهم؟ لا شك أن السبب هو الخوف، ولكن الخوف ليس مما ادعاه فرويد ولا مما ادعاه ماركس. فإنسان هذا العصر لم يعد يكبت علاقاته وطاقاته الجنسية ولم يعد يعاني من الفقر وانما يكبت الخوف من العزلة والنبذ وفقدان الهوية. فاغتراب الفكر يشبه اغتراب القلب. والإنسان المغترب يسقط وظائف الاحساس والتفكير العائد له على موضوع خارج ذاته. والمغترب يفقد القدرة على إرادة شيء ما بل يفقد الإرادة ويفقد الإيمان بصحة الإرادة (فروم، ١٩٩٤، ص١٢٠).

وتلخص عالمة النفس دافيدوف ملامح المدرسة الإنسانية بما يلي:

١ ـ إن هدفها الأساس هو تقديم الخدمات ومساعدة الناس على فهم أنفسهم وعلى الوصول بإمكاناتهم وقدراتهم إلى الحد الاقصى من أجل أن يثروا حياتهم والحياة الإنسانية بوجه عام.

٢ ـ انها تسعى إلى دراسة الإنسان ككل بدلاً من تجزئته إلى وحدات أو عناصر أو متغيرات محدودة كأن يتم التركيز على الغرائز أو على الاستجابات أو على الإدراك كما تفعل المدارس الأخرى.

وقد أطلق على هذه المدرسة بالقوة الثالثة بعد أن ذاع صيتها واصبحت في مصاف مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية. اما أهم المسلمات التي عرفت عن هذه المدرسة المعاصرة فهي : (منسي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٦٢)

١ ـ إيمان روادها بأن الإنسان خيّر ومحايد بطبيعته وليس عدوانياً وأنانياً أو انه في صراع دائم مع نفسه ومع الآخرين: فهو يتعلم ويكتسب من تجاربه ومن بيئته، وذلك خلافاً لما يدعيه أنصار مدرسة التحليل النفسي.

٢ ـ إيمانهم بأن الإنسان حر الإرادة ولحدود معينة وانهم لا يؤمنون بالحتمية النفسية التي ينادي بها السلوكيون.

٣ ـ أن الإنسان هادف وغرضي في نشاطه وليس بحثياً ولا آلياً. وإن استجاباته السلوكية ليست وقفاً على ظهور المثيرات وانما لأهدافه وغاياته دور في تحديد مساراته واستجاباته.

٤ ـ أن الفهم الصحيح والسليم للسلوك الإنساني يتحقق من خلال دراسة الناس الاسوياء والاصحاء من البشر ولذلك ركزوا على دراسة الشرائح التي نجحت في تحقيق ذاتها وتميزها. خلافاً لما تفعله بعض المدارس التي تركز على المرضى والمصابين بالامراض والعقد النفسية.

وبهذه المدرسة نختتم خلاصة ما أردنا توضيحه للمهتمين بالتدريب حول ماهية علم النفس وأهميته وفروعه ومدارسه كمقدمة للدخول في ماهية علم النفس التدريبي وما يمكن أن تسهم فيه المعرفة النفسية في حقل التدريب. والمخطط أدناه يوضح الموضوعات التي تناولناها في هذه المقدمة.

علم النفس

- **ماهيته**
  - هو علم دراسة السلوك
  - هو علم دراسة الإنسان
  - هو علم دراسة النفس
  - هو علم دراسة الشعور واللاشعور
  - هو علم دراسة الدوافع والغرائز
- **أهميته ووظائفه**
  - تفسير الظواهر السلوكية
  - التنبؤ بوقوعها
  - التحكم والسيطرة على آثارها
  - تقديم الحلول للمشاكل الناجمة عنها
  - معالجة الأمراض والأعراض النفسية
  - تنمية وتعليم وتطوير الأفراد
  - غرس القيم والمهارات وتعديل السلوك
  - زيادة الإنتاجية وتحسين الأداء
  - خدمة العلوم المعرفية الأخرى
- **فروعه**
  - علم النفس التربوي
  - علم النفس الإداري
  - علم النفس الصناعي
  - علم النفس الحربي
  - علم النفس الجنائي
  - علم النفس التجاري
  - علم النفس الاجتماعي
  - علم النفس التجريبي
  - علم النفس العلاجي
- **مدارسه**
  - المدرسة البنائية
  - المدرسة الوظيفية
  - المدرسة الغرضية
  - مدرسة التحليل النفسي
  - المدرسة المجالية
  - المدرسة السلوكية
  - المدرسة الإنسانية

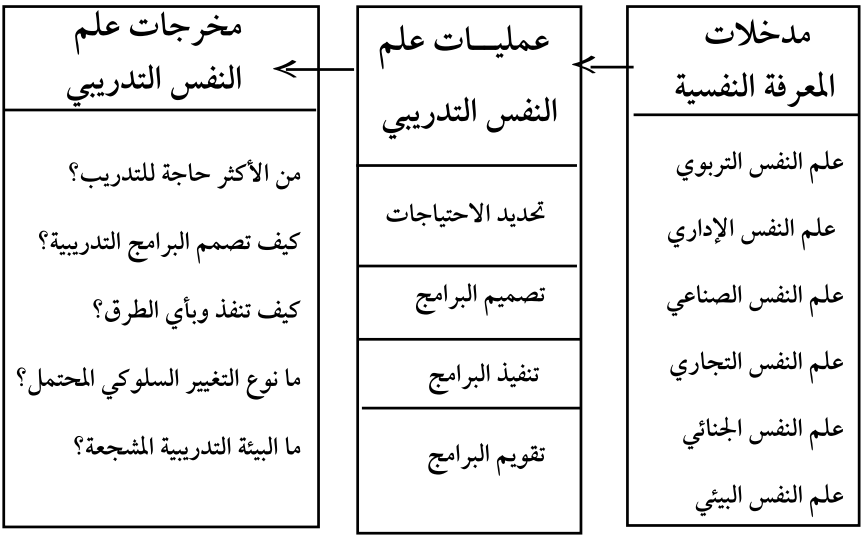
الشكل رقم (١)

علم النفس: ماهيته، أهميته، فروعه ومدارسه

١ . ٦ نطاق علم النفس التدريبي ومجالاته

وبعد أن انتهينا من عرض المقدمة المختصرة حول ماهية علـم الـنفس وأهميته وفروعه ومدارسه نعود الآن لاستكمال فكرتنا الداعية إلى بلـورة حقل جديد يمكن تسميته بعلم النفس التدريبي . ليكون بمثابة حلقة الوصل بين المعرفة النفسية التي تبلورت في حقول علم النفس ذات العلاقة بالأنشطة التعليمية والتربوية والإدارية من جهة وبين الأنـشطة الـتدريـبية الـصاعـدة والمتجددة في ظل التغير المستمر والمتسارع في ظل النظام العالمي الجديد وما تفرضه العولمة من مطالب ومستلزمات لم تكن البرامج الدراسية والمناهـج التعليمية التقليدية تحسب لها حساباً .

والشكل أدناه يوضح دور علم النفس التدريبي في تجميع وتـوظيـف المعرفة النفسية من حقول علم النفس المختلفة لتوضع في خدمة العـمـلـية التدريبية وأنشطتها المختلفة .



الشكل رقم (٢) : مدخلات ومخرجات علم النفس التدريبي

ومن الطبيعي أن يسهم هذا الحقل الجديد في توليد معرفة نفسية وإنسانية جديدة يستمدها من خلال الانشطة التدريبية ومن تفاعل المتدربين والمدربين وما تفرزه البرامج التدريبية المتنوعة من فرضيات جديدة يمكن أن تثري حقول علم النفس الأخرى عبر عملية التغذية الراجعة بين ما هو نظري وما هو عملي (جادو، ٢٠٠١، ص٢٥ـ٣٣).

ويمكن أن نوجز هنا أهم الموضوعات وأهم المجالات التي سيكون فيها لعلماء النفس التدريبي، وبالتعاون مع المختصين في إعداد وتنفيذ وتصميم البرامج الإدارية، الدور الهام في سبر غورها واخضاعها للبحث والتحليل ومن ثم التنظير والتأطير. وعندها ستكون وظائف علم النفس التدريبي مماثلة لأهداف مختلف العلوم الإنسانية التطبيقية المتمثلة في الوصف، والتفسير والتنبؤ والضبط.

أما هذه المجالات فتوضحها التساؤلات التالية:

- لماذا يواجه بعض الموظفين الاخفاق في أداء واجباتهم؟ وما نوع البرامج التدريبية الملائمة لهم؟.
- لماذا يبقى اداء بعض العاملين دون مستوى قدراتهم ومؤهلاتهم؟ وكيف تصمم البرامج المحفزة لرفع ادائهم؟.
- كيف نجعل بعض الموظفين أقل عدائية ومشاكسة ولغواً مما هم عليه؟ لنجعلهم أكثر اتزاناً وهدوءاً وايجابية؟.
- كيف نجعل بعض القياديين أكثر مرونة وأقل تشدداً في تفويض صلاحياتهم؟ وتمكين العاملين معهم؟
- هل يمكن اقناع بعض العاملين بالتخلي عن بعض عاداتهم القديمة ومنها تفريطهم بالوقت وعدم احترامه؟.

- هل يمكن أن نساعد الآخرين على تعميق فهمهم لأنفسهم وكشف ثغراتهم ونقاط ضعفهم؟ .
- ما الذي يمكن أن نفعله لتقليل حجم الضياع والهدر الناجم من سوء اختيار المتدربين المرشحين للتدريب؟ .
- ما الذي يمكن أن نقدمه للخريجين الجدد الذين يبحثون عن البرامج التدريبية التي ستحدد مستقبلهم الوظيفي؟ .
- من الأقدر على معالجة بعض الأعراض والظواهر والأمراض النفسية التي تكتشف عند المدربين؟ .
- من الاقدر على معالجة بعض الأعراض والظواهر والأمراض النفسية التي تكتشف عند المتدربين؟ .
- من الاقدر على تشخيص السلوكيات الحرجة والعادات السلبية المستحكمة لدى بعض العاملين؟ .
- هل أن الفروق الفردية بين المتدربين تستلزم إجراء الاختبارات قبل مشاركتهم بالتدريب؟ .
- هل أن التدريب يسهم في تعميق الفروق الفردية أم انه يخفف منها عندما ينتهي التدريب؟ .
- لماذا يعود بعض المتدربين لأعمالهم وهم أكثر حماساً ونشاطاً بينما يتراجع حماس واداء بعضهم الآخر؟ .
- لماذا تكون بعض البرامج التدريبية على امتداد بضعة أشهر متواصلة وبعضها الآخر لأيام فقط؟ .
- من يجيب على تساؤلات المتدربين المتعلقة بمعاناتهم من الضجر والملل والتعب النفسي أثناء التدريب؟ .

- من يقدم الاستشارة للمدربين الذين يكلفون بتصميم البرامج المتخصصة بتعديل السلوكيات؟ .
- كيف نتعامل مع متدربين بارعي الذكاء بنسبة ٩٥٪ لكنهم متهورون وكارثيون بنسبة ٥٪ .
- متى نطبق البيان النفسي Psychograoh لكشف السمات والمهارات اللازمة للمشاركة في التدريب؟ .
- من يطبق اختبارات ومقاييس الاتجاهات لتشخيص الميول والاتجاهات المراد تعديلها؟ .
- من يصمم برامج الأمن والسلامة المهنية لمن يعانون من ميول فطرية للحوادث والإصابات؟ .
- من يصمم برامج إعادة التأهيل النفسي للمصابين في الحوادث والكوارث والحروب لذوي الإعاقات؟ .
- متى تستخدم التجارب المصممة للجماعات الضابطة لمعرفة أثر التدريب ومدى فاعليته؟ .
- كيف يتم قياس ضغوط العمل وتحديد آثارها وتصميم البرامج التدريبية المخففة منها؟ .
- وأخيراً كيف يمكن معالجة أنماط السلوك الدفاعي المتعددة التي يعاني منها اغلب العاملين في مؤسساتنا؟ .

إن التساؤلات الأربع والعشرين الآنفة الذكر ليست إلا أمثلة على ما يمكن أن يسهم فيه علم النفس التدريبي الذي نطرحه هنا كمشروع نأمل أن يجد من يتبناه من زملائنا وطلبتنا واجيالنا القادمة ليجعلوه حقيقة. واني موقن من أن حقلاً وتخصصاً علمياً كهذا سيظهر يوماً وسيسهم في دفع

عجلة التدريب في مجتمعاتنا ومنظماتنا ويجعل من برامجنا التدريبية أكثر فاعلية وكفاءة في تحقيق أهدافها المنشودة .

وحتى يأتي ذلك اليوم الذي يتبلور فيه علم النفس التدريبي نجد من الضروري أن تحتل برامج التدريب السلوكية مكانتها التي تستحقها بعد أن أيقن غالبية المعنيين بقضايا الإدارة والتنظيم أن المشاكل السلوكية والإنسانية هي الطاغية والأكثر انتشاراً وخطراً في منظماتنا العصرية . وأن تركها بدون معالجة وبدون تأهيل وإعداد وتدريب يتصدى لها ويحد من آثارها ستكون له آثاره التي لا تحمد عقباها . ألا هل بلغت؟ اللهم فاشهد .

الفصل الثاني

التدريب من منظور سيكولوجي

٢ ـ التدريب من منظور سيكولوجي

٢ . ١ المقدمة

إن الحديث عن التدريب لا يمكن أن يتم بمعزل عن الإنسان وسلوكه لأن التدريب كما هو معلوم ليس إلا جهداً هادفاً ومخططاً لتحسين الأداء البشري . والأداء مهما تنوعت أشكاله وموضوعاته لا يتحقق إلا من خلال السلوك الإنساني . والسلوك الإنساني كما يعرفه علماء النفس هو كل نشاط يصدر عن الكائن الحي عند تفاعله مع بيئته ومحيطه . بل أن علم النفس ذاته وكما يعرفه السلوكيون هو ذلك العلم الذي يدرس سلوك الإنسان . وهكذا تتضح العلاقة بين الإنسان والسلوك من جهة والتدريب وعلم النفس من جهة أخرى . فتغيير الإنسان لا يمكن تحققه إلا بملاحظة سلوكه . والسلوك لا يمكن فهمه إلا بتوظيف المعرفة التي يقدمها علم النفس .

وعليه فإن تعديل هذا السلوك الإنساني الذي تحاول البرامج التدريبية تحقيقه لا يمكن أن يتحقق بعيداً عن المعرفة السلوكية وبوجه خاص السيكولوجية منها . ولتحقيق ذلك كان لابد من تعميق وعي المدربين بأنماط السلوك الإنساني ودوافعه والعوامل المؤثرة فيه تمهيداً لاستعراض المداخل السيكولوجية التي يمكن توظيفها لتعديل هذا السلوك نحو الأفضل ولاجتثاث الممارسات السلبية أو الممارسات الخاطئة والمتدنية في أدائها وإحلالها بسلوكيات أكثر كفاءة وفاعلية .

وقد أكدت التجارب والممارسات التي شهدتها العقود الأخيرة الدور الإيجابي للعديد من البرامج التدريبية التي نفذتها المؤسسات والهيئات المختصة بهذا النمط من التدريب في الحد من معدلات الحوادث والإصابات

ومن معدلات الغياب والتأخر والانقطاع عن العمل ومن التقليل من الضياع والهدر في الموارد والنفقات (ابوالنيل، ١٩٩٥، ص٣٠٧)، ناهيك عن دورها الايجابي في إقامة علاقات عمل إنسانية وأجواء مناخية مشجعة على زيادة العطاء وتحسين معدلاته كماً ونوعاً واشاعة الثقة والتعاون والصراحة والتنافس الايجابي بين الأفراد والجماعات بعيداً عن المشاحنات والصراعات والممارسات الاستفزازية التي كانت تتبع في أجواء العمل بين الرؤساء والمرؤسين أو بينهم وبين الزبائن المتعاملين معهم (الرهوان، ١٩٩٧، ص٦٥).

وسنحاول في هذا الفصل أن نضع بين ايدي المعنيين بالتدريب السلوكي عرضاً موجزاً للمراحل التي قطعتها البشرية في سعيها نحو فهم السلوك الإنساني ومحاولات البرامج التدريبية الرامية إلى تفسيره وتحليله ومعرفة انواعه ودوافعه بعد أن وضحت مجالات توظيف المعرفة السيكولوجية في العمليات التدريبية.

٢ .٢ محاولات أولية لفهم السلوك

بدأت محاولات البشر بالتعرف على بعضهم البعض وبالتالي تفسير سلوك الإنسان لأخيه الإنسان قبل ظهور علم النفس بقرون عديدة. وكانت محاولاتهم تلك تعتمد على خبراتهم الشخصية أو تستمد من تجاربهم ومعاملاتهم اليومية ثم يصوغونها بمقولات وأمثال شعبية ويتم تعميمها وتناقلها عبر الأجيال. وكثيراً ما كانت تلك الأمثال تعد بمثابة حقائق يستشهدون بها لتبرير مواقفهم أو يسترشدون بها في علاقاتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين. وهذه الأمثال كثيرة وقد وضعت لها كتب ومؤلفات لتوثيقها كجزء من التراث الذي يميز بعض المجتمعات عن غيرها. لكن تباين التجارب والخبرات التي كانت تستمد منها هذه الأمثال تسببت في التداخل

والتعارض والتضاد بينها حتى صار للموقف الواحد أو للعلاقة الواحدة المفسرة للسلوك المناسب عدة أمثال ومقولات تتعارض مع بعضها .

كما كان للمنجمين وللسحرة ولقراء الكف وللمعنيين بالابراج دور في تفسير بعض أنماط السلوك والتنبؤ ببعضها . لكن تفسيراتهم وتنبؤاتهم لم تحظ بالمصداقية التي يبحث عنها عامة الناس مع انهم لا يزالون يوهمون الناس ويعتاشون على ما يكسبوه من خداعهم لمن يقع في شراكهم .

ثم جاءت محاولات علم الفراسة وعلم الطباع والاعتماد على قراءة تقاطيع الوجه ومكوناته وعلى قراءة حركات الجسم ولغة الأعضاء المختلفة .

ومع أن بعض هذه المحاولات كانت تعتمد بعض الأسس والقرائن إلا انها جميعاً لم يكن لها منهج علمي رصين ولم تعتمد الاختبار والتجريب لإثبات تفسيراتها التي كانت في غالبها لا تتحقق وقليل منها ما يصدق على البعض ولا ينطبق على الآخرين (حقي ، ١٩٨٦ ، ص٩٠) .

وظل الأمر على حاله حتى جاءت الأديان السماوية المتعاقبة بتفسيراتها للإنسان وللنفس وللروح وللجن وللشياطين . فكان لعلماء المسلمين ولمفسريهم وفقهائهم موقفهم ونظرتهم المتميزة عمن سبقهم مع أن البعض منهم لم يشجع على التعمق أو الخوض في التفاصيل التي قد يصعب على بعض العامة ومحدودي الإدراك والمعرفة فهمها أو تصورها حين ترتبط هذه التفسيرات بعالم الغيب ، أو بعالم الروح ، التي تُرك أمرها للخالق وفقاً لقوله تعالى{$ّيّسأَلونّك عّنُ پرِوح ُقلِ پرِوح مُنَّ أمّرُ رّبّي $ّمّا أوتيتم مُنّ پّعُلّمُ إلاّ قّلُيلاْ <>ڑ ٨٥ڑ<} (سورة الإسراء) وسنفرد لمكانة النفس وللسلوك عند المسلمين بحثاً خاصاً .

وتأتي محاولات علماء النفس لتعميق المعرفة بالسلوك الإنساني من وجهة النظر الوضعية التي تحاول ربط الأسباب بالنتائج والمثيرات بالاستجابات بحثاً عن إجابات وافية لأسئلة عديدة تتعلق بالإنسان وأنماط سلوكه وتباين اتجاهاته واختلاف دوافعه وتغير عواطفه ومشاعره. ومع أن جهودهم ومساعيهم قد أسهمت في بلورة العديد من المدارس والنظريات المفسرة لجوانب متعددة من السلوك الإنساني إلا أن اختلاف وجهات نظرهم وتفرعهم إلى مدارس ومذاهب شتى قد زاد الأمر تعقيداً. وأن اغلب ما طرحه علماء النفس القدامى والمعاصرون يظل في مرحلة التنظير والتأطير المنهجي الذي يمكن أن يقود مستقبلاً لفهم أعمق وأدق.

٢ . ٣ ماهية السلوك الإنساني في علم النفس

للسلوك تعريفات متعددة تختلف في المبنى وتتفق لحد ما في المعنى. فالسلوك بمعناه العام كل نشاط يصدر عن الكائن الحي عند تفاعله مع بيئته ومحيطه. والسلوك الإنساني بوجه خاص هو كل ما يصدر عن الإنسان من أفعال وتصرفات وتعبيرات لتحقيق رغباته وتلبية احتياجاته أو للتكيف مع بيئته. وبكلمات أخرى يمكن القول بأن السلوك الإنساني هو حصيلة التفاعل بين أعضاء الكائن البشري وقواه الداخلية، مع مجموعة العوامل البيئية المحيطة به. وقد يكون السلوك ظاهراً ومرئياً يتم التعبير عنه بحركات أو بكلمات أو باطناً وكامناً لا يرى بالعين المجردة حين يكون تفكيراً وتأملاً أو انفعالاً وعاطفة. وبهذا تدخل التصرفات الفسيولوجية والأنشطة الذهنية والانفعالات العاطفية ضمن مصطلح السلوك الإنساني (طه، ١٩٨٦، ص١٦).

وللسلوك عناصر ومكونات قد تباينت المدارس النفسية في تحديدها. فهناك من يجملها بالمثير والاستجابة وهناك من يحللها إلى دوافع داخلية

وحوافز خارجية. بينما يميل آخرون إلى تحليل السلوك إلى عناصر أساسية ثلاث، وهذا هو الأكثر شيوعاً وقبولاً. فمكونات السلوك وفقاً لهؤلاء هي:

أ- المدخلات: وتشمل المؤثرات والحاجات الأولية الفسيولوجية والمكتسبة والتي تعتبر من المحركات الأساسية والمشتركة في السلوك الإنساني، كالجوع والعطش والكساء والنوم والأمن والحركة... الخ. وكذلك المؤثرات الاجتماعية كالأسرة والجماعة وما ينتج عن الانتماء لها من عادات وتقاليد وثقافة وحضارة وتعلم والمؤثرات الروحية والمعنوية وما يرتبط بها من دين وقيم وأخلاق.

ب- العمليات وتشمل الأنشطة الذهنية التي يتم من خلالها التحسس والإدراك وتوظيف الدوافع والاتجاهات والخبرات وما تم اكتسابه وتعلمه وحفظه في الذاكرة من تجارب وخبرات مع كل ما سبق ذكره ضمن عنصر المدخلات.

ج- المخرجات: وهي الاستجابات الصادرة عن الإنسان نتيجة تفاعل مدخلاته مع عملياته والتي تظهر بشكل افعال أو أقوال أو انتظار لتغير الأحوال.

وتنطبق هذه العناصر على السلوك الصادر عن الفرد أو عن الجماعة أو عن المنظمة أو عن المجتمع بأسره. مثلما تنطبق على السلوك السوي أو الدفاعي أو السلوك غير السوي (الدخيل، ١٩٩٠، ص٣٠).

ولكثرة ما بذل من جهود واجري من دراسات عبر قرن من الزمن من قبل الفلاسفة وعلماء النفس على اختلاف مدارسهم ونظرياتهم حول أنماط السلوك الإنساني المختلفة وأسبابها ودوافعها والقوى والمحددات التي تجعل البعض من الناس اسوياء وعقلاء في سلوكهم والآخرين على العكس من

ذلك طرح التساؤل حول امكانية تعديل السلوك وتغييره وإعادة تشكيله وصياغته من أجل أن يكون الناس أكثر رشداً وكفاءة ونفعاً وأقل صراعاً وإجراماً وضرراً على انفسهم وعلى مجتمعاتهم. وهذا هو ما يهمنا هنا ونحن نتحدث عن التدريب ودوره في احداث التغيير وتعديل السلوك الإنساني الذي يستلزم وقفة متأنية عند كيفية حدوث السلوك لفهم ما يسبقه وما يعقبه.

٢ . ٤ أوجه القصور في التدريب التقليدي

لقد ظلت النظرة التقليدية نحو فهم الإنسان وسلوكه شائعة حتى مطلع النصف الثاني من القرن العشرين، وتلك النظرة التي كانت ترى أن الإنسان يمكن إدارته وتوظيف مؤهلاته وقدراته إما بتهديده وتخويفه بآليات العقاب إن هو قصّر أو تأخر في أداء واجباته، وإما بتحفيزه ومكافأته مادياً إن هو أحسن واسرع في أداء عمله. كما افترضت أن طول الخبرة والممارسة وتقادم السنوات في الخدمة كفيلة باتقان الفرد لعمله. أما التدريب فلا يحتاجه إلا الموظفين الجدد أو الذين يتم نقلهم لمهام ووظائف مغايرة لخبرتهم السابقة، خاصة وأن أساليب العمل وطرائقه كانت تتسم بالاستقرار والاستمرار دون أن تحتاج إلى التغيير أو التعديل.

وحتى حين بدأت بعض المؤسسات العامة والشركات الخاصة المتقدمة منذ الستينيات من القرن العشرين بعقد بعض البرامج التدريبية لبعض موظفيها فإنها كانت توجه جل اهتمامها نحو الكفاءة الانتاجية وتركز على المهارات التشغيلية للتقنيات والمعدات التي كانت تستخدم في الانتاج أو في تقديم الخدمات أو مع الاسلحة والتجهيزات بالنسبة لرجال الأمن والقوات المسلحة. فالتدريب آنذاك كان مهنياً أو فنياً أو انضباطياً يراد منه تقليل الخسائر والهدر

والضياع والحد من الإصابات والحوادث وتطويع المتدربين على الحركات والخطوات التي تزيد الانتاجية وتحقق المزيد من الارباح أو تقلل التكاليف .

غير أن الدراسات والتجارب التي تمخضت عنها البرامج التدريبية التقليدية ظلت شائعة لأكثر من عقدين من الزمن أوضحت أن ليس كل ما يقدم للموظفين أو للمقاتلين من رجال الخدمة المدنية والعسكرية والأمنية من أساليب تشغيلية أو طرق قتالية أو عمليات انتاجية أو خدمية يجد طريقه إلى التطبيق العملي . بل لوحظ ايضاً أن بعض هذه البرامج التدريبية كانت تعقبها ردود فعل عكسية أو سلبية لم تكن متوقعة ولم يكن بامكان المعنيين بالتدريب آنذاك معرفة أسبابها . كما وجدوا أن بعض أنماط التدريب تزيد من حدة المشكلات الوظيفية والتفاعل والتعامل بين الزملاء أو بينهم وبين مشرفيهم ورؤسائهم . فكان لابد من التوقف عند هذه الاعراض والظواهر غير المتوقعة التي ترافق البرامج التدريبية آنذاك .

فبدأت بعض المنظمات والمؤسسات تستعين بخبراء ومستشارين في مجال التدريب والتعليم واغلبهم من المختصين في علم النفس وفروعه التطبيقية التربوية والصناعية والعسكرية الذين ابهرتهم النظريات السلوكية والمجالية واقنعتهم التجارب المختبرية والبحوث الميدانية بضرورة تطوير البرامج التدريبية واخراجها من نطاقها التقليدي الذي وضحت عيوبه وثغراته . فبدأت صفحة جديدة للتدريب السلوكي الذي افلح دعاته في توظيف المعرفة السيكولوجية بمختلف مدارسها ونظرياتها للحد من التصور والعجز الذي كانت تعاني منها البرامج التقليدية ولأحلالها ببرامج أكثر واقعية وموضوعية وبمدربين اقدر على انجاحها وتوجيهها نحو اهدافها التي تستجيب لمطالب المنظمات ولمصالح العاملين .

٢ . ٥ المنطلقات السيكولوجية للتدريب السلوكي

لقد تعددت المفاهيم والفرضيات العلمية التي أفرزتها النظريات السيكولوجية عبر تطور الحقول المعرفية لعلم النفس النظري والتطبيقي بمختلف فروعه ومجالاته خلال العقود الخمس الأخيرة من القرن العشرين والتي أسهمت في بلورة التدريب السلوكي وعززت تطبيقاته وبرامجه .

وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه المنطلقات التي استخلصناها من أدبيات علم النفس ومن مدارسه وتطبيقاته ذات العلاقة بالتعلم والتدريب وتطوير السلوك وتعديله والتي كانت وراء تراجع التدريب التقليدي والتوجه نحو أساليب تدريبية سلوكية وعصرية أكثر واقعية واشد فاعلية .

- إن التعليم بالممارسة والتطبيق أكثر فاعلية وأشد تأثيراً على تحسين الأداء من التلقين والتوجيه والقاء المحاضرات النظرية .
- إن ما يتعلمه الفرد بجهده الشخصي وببحثه ومشاركته أكثر ثباتاً ودواماً من التعلم الذي يظل فيه المتعلم والمتدرب مقتصراً على الاستماع والإصغاء .
- إن أساليب تعلم المعارف والمعلومات النظرية لا تصلح لتعلم المهارات وتنمية القدرات العملية والتطبيقية .
- إن الإدراك الحسي للإنسان يسير من العام والكلي متجهاً نحو الخاص والجزئي وكذلك التعلم واكتساب المعارف والمهارات يفضل أن تنحو بنفس الاتجاه .
- إن الرغبة في التعلم هي التي تدفع الأفراد لتقبل المعرفة الجديدة واكتساب المهارات وتحسينها وليس الالزام والقسر المفروض من الخارج .

- إن السلوكيات الخاطئة والعادات الضارة يمكن اطفاؤها والكف عنها بالتدريب المتخصص طالما انها مكتسبة وليست موروثة أو فطرية .
- إن الثواب أفضل من العقاب كحافز للتعلم واكتساب المعرفة والمهارة فالحوافز المادية والمعنوية أقوى وأشد تأثيراً من الحرمان منها أو التهديد بوقفها .
- إن الأفراد متباينون في قدراتهم واستعداداتهم للتعلم والاكتساب وإن مراعاة الفروق الفردية واختيار المتدربين الأقل تفاوتاً يسهم في تحسين عملية التدريب .
- إن التكرار وتقادم الزمن لا يكفل تحقيق التحسين أو رفع معدلات الأداء ما لم تتاح الفرص التدريبية للراغبين في تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم .
- إن الدقة في الأداء هي جوهر وهدف العملية التدريبية لأن الأخطاء تزيد التكاليف وتقلل مستوى الجودة وحين تتحقق الدقة يبدأ الاهتمام بمعدل السرعة وتنشيط الحركة .
- إن اكتساب المعارف والمهارات ينبغي أن يبدأ بالأسهل ثم تتدرج نحو الأصعب وفقاً لمستويات المتدربين وخلفياتهم التي تصمم البرامج في ضوئها .
- إن التدريب المتلاحق والمستمر أدوم وأكثر فائدة لتعليم المهارات السهلة أما التدريب الموزع فأكثر ملائمة لتعليم المهارات الأصعب .
- إن عامة الناس يمتلكون قدرات واستعدادات عقلية تمكنهم من التميز والابداع إذا ما توفرت لهم فرص التعليم والتدريب الملائمة والعمل في بيئة مشجعة .

- إن النمو الفسيولوجي يسهم في إثارة الغرائز وتقوية الدوافع والميول لكن التعلم والتدريب يسهمان في ضبطها وتهذيبها وتوظيفها في الوقت والمكان المناسب .
- إن للوراثة دور في تحديد معدلات الذكاء وبعض القدرات والاستعدادات الفطرية لكن للبيئة دورها الأهم في تنميتها وتطويرها وتوظيفها والحد من آثارها السلبية .
- إن الإنسان هو أكثر الكائنات الحية مرونة وقدرة على التكيف وتعديل السلوكيات سواء بالتعلم الذاتي أو بالتدريب السلوكي .
- إن التدريب والتعلم الذي لا تتاح الفرص لترجمته وتطبيق مفاهيمه ومضامينه المعرفية والسلوكية قد يسبب الاحباط واليأس في نفوس المتدربين .
- إن التعلم والتدريب لاكتساب المعرفة أو لتعديل السلوكيات وتطوير المهارات يستلزم الاعداد والتخطيط للبرامج التدريبية الموجهة نحوها والتي يتعذر على غير المختصين والمهنيين النهوض بها .
- إن التدريب كما هو التعليم اصبح حقلاً علمياً ومجالاً مهنياً لا ينبغي لغير المؤهلين أكاديمياً والمنتمين مهنياً أن يمارسوه إذا ما أريد لبرامجه النجاح وتحقيق الأهداف .
- إن البرامج التدريبية كما هي البرامج التعليمية تصمم وتعد تلبية لاحتياجات الأفراد والمنظمات والمجتمعات ولا تفرض عليها أو يروج لها على غرار تسويق السلع الجاهزة .

٢ . ٦ المسلمات السيكولوجية للسلوك

وفي ضوء ما تقدم من منطلقات اصبحت برامج التدريب السلوكي تأخذ منحى آخر غير الذي دأبت عليه البرامج التقليدية . وأصبحت جل الجهود التدريبية تركز على السلوك الإنساني وتهدف إلى تطويره وتنميته وتعديله حين يقتضي الأمر . وكان لا بد لتحقيق هذا الهدف أن يتعرف المعنيون بالتدريب السلوكي على المسلمات الحئكمة للسلوك الإنساني ونوجزها بما يلي :

- إن للسلوك الإنساني قواعد وقوانين معينة ومحددة لكن اكتشافها ومعرفتها تتطلب البحث والدراسة والتجريب والاختبار . ولذلك ينبغي عدم التسليم لعامل الصدفة أو الحظ أو لتفسيرات الكهنة والمنجمين . وهذا الاكتشاف يقع على عاتق علماء النفس كل في مجاله التطبيقي والتخصصي .
- إن السلوك الإنساني في غالبه هادف وغرضي وأن البشر في العموم يحرصون على البقاء وعلى النماء ، وعلى تحقيق العيش الأفضل سواء من خلال التملك أو من خلال السيطرة أو عن طريق خفض التوتر وتجنب الاذى .
- إن للسلوك دوافع شعورية معلومة يعيها الفرد ذاته وهي النسبة الغالبة من سلوكياته . لكن هناك أنماطاً سلوكية قد تكون لها دوافع لا شعورية لا يستطيع الفرد نفسه أن يستحضرها ويحددها عند حدوث التصرف .
- إن السلوك البشري في عمومه متعلم ومكتسب وإن كانت هناك تصرفات محدودة تعد فطرية أو لا إرادية .
- واخيراً يجمع علماء النفس على أن للعوامل الوراثية وللعوامل البيئية تأثيراً مباشراً وغير مباشر ، مستقلاً ومتفاعلاً تكاد تسهم في بلورة النسبة الغالبة

من السلوك الإنساني. لكن للتعلم والتدريب الفضل في إعادة صياغة هذه الأنماط السلوكية ولكن بنسب تتفاوت من فرد لآخر ومن بيئة لأخرى.

٢ . ٧ أثر الوراثة على السلوك الإنساني

يقصد بالوراثة Herdity مجموعة الصفات التي تحملها الجينات من الآباء إلى الأبناء ومنهم إلى الأحفاد. فمعلوم أن الكائن البشري يبدأ بخلية واحدة مكونة من ٢٤ زوجاً من الكروموسومات نصفها يأتي عن طريق الأب ونصفها الآخر عن طريق الأم. ومن تفاعلها ينتج مدى التشابه والاختلاف بين الابناء والآباء. ذلك لأن كل كروموسوم يحمل عدداً من الجينات المورثة للصفات. وهذا يعني أن كل صفة وراثية يتدخل في تحديدها تفاعل عدد من العوامل التي كلما تعددت جاءت الاحتمالات متعددة ايضاً. فالجين لا تظهر فاعليته إلا بظهور جينات أخرى تشترك في التفاعل وفقاً لفكرة التوازن الجيني الكلي. وبذلك تكون أية صفة من الصفات التي تورث للإنسان من ابويه إنما هي حصيلة التكوين الجيني بتفاعله الكلي مع بيئة معينة داخل رحم الأم. وهذا يعني أن الجين الواحد قد يؤثر مباشرة بصفة من الصفات دون غيرها لكن ذلك لا يتحقق إلا في نطاق التفاعل الكلي مع باقي الجينات وهكذا الحال مع جميع الصفات الأخرى.

ومن هنا يأتي التأثير المباشر للوراثة على خصائص التكوين التشريحي والتركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان. وهذه الخصائص الفسيولوجية تؤثر بدورها وبطرق مباشرة وغير مباشرة على بعض القدرات والاستعدادات أما بالسلب أو بالايجاب، كقابلية الجسم لبعض الأمراض أو مناعته ضدها. وكذلك بالنسبة للميول والسمات الشخصية والعقلية وإن كانت المعلومات

حول تأثير الوراثة عليها لا تزال موضع دراسة وبحث واختلاف. فهناك رأي ينسب بعض الأمراض النفسية وبعض الأمراض العقلية للوراثة بينما يرى آخرون إن ذلك يرجع للمثيرات البيئية إضافة لعامل الوراثة (منسي، ٢٠٠٠، ص١٧٥).

٢ . ٨ البيئة وأثرها على السلوك الإنساني

يقصد بالبيئة Envirronment ذلك النتاج الكلي لجميع العوامل والمتغيرات التي يتعرض لها الفرد منذ تكوينه كجنين في رحم الأم وحتى وفاته. ومعلوم أن العوامل البيئية هذه لا تحصى ولا تعد. كما أن آثارها المباشرة وغير المباشرة لا تزال تخضع أيضاً للبحث والتجريب والاختبار. علماً أن تأثيرها لا يأتي مرة واحدة وإنما يتراكم ويتفاعل عبر مراحل نمو الإنسان في الطفولة وحتى الشيخوخة.

ومعلوم أن عوامل البيئة هذه رغم تأثيرها المباشر والفاعل على التكوين الجسدي والعقلي والنفسي إلا إنها تعمل فعلها بتفاعلها مع عوامل الوراثة. ويعتبر رحم الأم هو البيئة الأولى التي تمد الجنين منذ لحظاته الأولى بالهواء والغذاء. فالحالة الجسمية والصحية للأم تتفاعل مع التكوين الوراثي للجنين، وكأن هناك توازناً جينياً وبيئياً من نوع آخر لكي لا يكون الإنسان أو أي من خصائصه وصفاته وليداً أحادياً لمتغير أو لمؤثر واحد بذاته.

ومعلوم أن البيئة المقصودة هنا تشمل :

- البيئة الطبيعية من مناخ وموقع جغرافي وزراعة وصناعة وسهول وصحارى وجبال.
- البيئة الثقافية وما فيها من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات.

ـ البيئة الاجتماعية وما فيها من سكان وجماعات وتنظيمات ومؤسسات وعلاقات أسرية وقبلية وحضرية .

ولقد انشغل علماء النفس كثيراً بقضية الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة على نمو الإنسان وعلى مجمل خصائصه وصفاته ومعدلات ذكائه وغيرها من السمات الشخصية والعقلية والنفسية ولم ينتهوا إلى اتفاق أو إلى آراء يجمعون عليها . وقد ارجع البعض هذا الاختلاف إلى صعوبة الفعل بين العوامل البيئية والوراثية كما يتم ذلك عند الحديث عنها نظرياً وعلمياً . فالعوامل هذه مجتمعة ومتفرقة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض . لكن الذي يؤكدون ويجمعون عليه هو أن البيئة الجيدة والمناسبة تساعد كثيراً على تنمية وتطوير الميول والاستعدادات الموروثة بخلاف البيئة المعوقة والمرضية والموبوءة . (منسي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٧٧) .

ومن هنا يأتي دور التنشئة الاجتماعية ابتداء بالأسرة ثم الجماعة والمدرسة والمجتمع وما فيه من مؤسسات وهيئات دينية وسياسية وإعلامية ورياضية وخيرية في توفير البيئة الصالحة التي تسهم في رعاية وبناء الفرد السليم جسمياً وعقلياً وروحياً . وهذا ما يحرص علماء النفس الاجتماعي على تناوله والتركيز عليه .

أما دور التعليم فسنخصص له فصلاً مستقلاً نوضح فيه النظريات والطرائق والأساليب التي يمكن أن تسهم في انضاج الأفراد وتنميتهم ليكونوا مؤهلين وفاعلين في حياتهم الوظيفية والمهنية ليردوا لمجتمعاتهم ولأوطانهم ما أخذوه من رعاية واهتمام عبر سنوات حياتهم ، وبنفس الوقت ليواصلوا مسيرتهم نحو تحقيق أهدافهم الشخصية وبناء الأسرة التي تكمل دورة الحياة التي ارادها الله أن تستمر حتى تقوم الساعة .

٢ . ٩ تدريب الحساسية وأثره على السلوك الإنساني

على الرغم من تعدد البرامج التدريبية السلوكية وتنوعها فقد أثرنا هنا التركيز على أحد هذه البرامج وأكثرها صلة بالمعرفة السيكولوجية وتوظيفها للمبادئ وللمنطلقات السلوكية التي سبقت الإشارة إليها . وهذا هو ما يسمى بتدريب الحساسية Sensativity training .

ترجع فكرة تدريب الحساسية إلى تجارب مركز البحوث للجماعات الديناميكية بالولايات المتحدة الأمريكية خلال عقد الخمسينيات من القرن العشرين والتي جرت تحت إشراف تاننبوم Tanenbaum الذي لا يزال يعايش ويواكب مسيرة هذا النوع من التدريب . غير أن التطبيقات المعاصرة الأخيرة لتدريب الحساسية قد أخذت منحنى آخر وأن عدداً من التعديلات والتحسينات قد ادخلت عليه لتجعله أكثر قبولاً وأوسع انتشاراً وإن كان البعض لا يزال يعارض أو يشكك في امكانية تعميمه (عبدالخالق، ١٩٩٠ ، ص٥٨٢) .

يهدف هذا النوع من التدريب كما يرى رواده وانصاره إلى تحقيق ما يلي :

- توفير الفرص امام المتدربين لزيادة فهمهم لأنفسهم والتعبير عن اتجاهاتهم ودوافعهم ومشاعرهم بصراحة تامة .
- تشجيع المتدربين على الانفتاح Openess وتبادل الأفكار والرغبات وطرح الآراء ازاء القضايا المطروحة للنقاش بشفافية تامة .
- تنمية قدرات ومهارات التحسس لدى المشاركين لتشخيص النماذج السلوكية للآخرين ولمواقفهم ولآرائهم وزيادة التفاعل معهم وتقبلهم على النحو الذي هم عليه .

- تنشيط البعد العاطفي والانفعاليإضافة إلى البعد المعرفي والإدراكي لإقامة العلاقات الإنسانية وإحداث التغيير المتبادل بين أفراد الجماعات المتفاعلة والمتحاورة .
- حفز المشاركين واقناعهم بوجوب الاعتراف بنقاط الضعف الشخصية لديهم وبنقاط القوة لدى الآخرين ممن حولهم بهدف الاستفادة من تجاربهم وأفكارهم وسلوكياتهم طالما انها الأكثر قبولاً وواقعية وذلك باذابة القوالب النمطية والانفتاح بمرونة على الأنماط البديلة .
- تطوير المهارات السلوكية والقدرات الشخصية للمشاركين للاستماع والإنصات للآخرين وللتواصل والاقناع وتبادل الحوار معهم لاثراء ما لدى الجميع من أفكار أو تجارب تعود عليهم بالنفع والتجديد وتحسين الأداء بوجه عام .

خصائص تدريب الحساسية

يعد تدريب الحساسية أحد أنواع التدريب السلوكي المعاصر بل وأكثرها اثارة للجدل وذلك لتنوع الطرق والاجتهادات التي رافقت تطبيقاته وتجاربه خلال العقدين الأخيرين . ونوجز هنا أهم هذه الخصائص التي تميزه عن غيره من انواع التدريب الأخرى .

أ- يوظف تدريب الحساسية الفرضيات والمنطلقات السلوكية التي تطرحها نظريات ديناميكية الجماعات الصغيرة ودورها في تعديل السلوك .

ب- يتبنى تدريب الحساسية الدعوة إلى إمكانية إحداث التغيير في اتجاهات الأفراد المتدربين وقناعاتهم وبالتالي في سلوكياتهم وممارساتهم من خلال التحسس للايجابيات والخصائص التي يتميز بها الآخرون كبديل لفكرة العقاب والثواب لاحداث التغيير بالسلوك الإنساني .

ج ـ يقوم هذا التدريب على التفاعل المتبادل بين أفراد الجماعات الصغيرة ومواجهة غير مخططة لتضعهم امام بعضهم البعض لتجعلهم أكثر اهتماماً وتحسساً تجاه مشاعر الآخرين وتتطلب منهم العمل سوية رغم تباينهم في وجهات النظر والقناعات الأخرى.

د ـ يتفاعل أفراد المجموعة المشاركة في تدريب الحساسية بكل تلقائية وعفوية ودون تكلف أو تصنع أو تقمص للأدوار وذلك بأن يكشف كل منهم عن حقيقته وكأنه يعمل فعلاً في وسطه وبيئته التي ألفها واعتاد عليها.

هـ ـ يتطلب تنفيذ هذه البرامج توفير أجواء ديمقراطية تسمح بالقول والتصرف بكل حرية وصراحة ودون تحقير أو تجريح أو تسخيف لما يصدر عنهم مهما كان ذلك مخالفاً لآرائهم أو لتوقعاتهم.

و ـ يتطلب هذا النوع من التدريب التفرغ التام على مدار الفترة الزمنية المخصصة له وأن يتواجد المتدربون ويتعايشوا مع بعضهم خلال أوقات الاستراحة والفراغ.

ز ـ ومما يميز تدريب الحساسية عن بقية انواع التدريب الاخرى هو أن التغيير يحدث في قاعات التدريب واثناء تنفيذ البرامج ولذلك يصفه البعض بتدريب «هنا والآن» المترجمة من مصطلح (Here and now) وانه اقرب ما يكون للتعلم والاكتساب الذاتي والانتقائي الذي يضمن حماسة المتدرب والتزامه بما تقبله بطواعية وبرغبة وقناعة (الوزان، ١٩٩٢، ص ٥٠ـ٥١).

الثغرات والسلبيات

وعلى الرغم من النتائج الايجابية التي تحققت من تطبيق تدريب الحساسية فانه لم يسلم من النقد الموجه من بعض الخصوم أو المشككين

بجدواه وفاعليته. ونوجز هنا بعضاً من الانتقادات والسلبيات التي طرحت من قبل هؤلاء:

١ - ان الصراحة التامة والحرية الزائدة التي يستلزمها تدريب الحساسية قد يتعذر توفيرها في العديد من المجتمعات والمنظمات. وحتى إن تم ذلك فقد يؤدي إلى ما يسمى بالتعري النفسي ونزع كل الاقنعة أو الحواجز التي اعتاد الناس على التمسك بها حفاظاً على خصوصيتهم وتفردهم أو التزاماً بالحد الادنى من الآداب والضوابط الاجتماعية.

٢ - أن تباين الاتجاهات والميول والخلفيات الفكرية والعقائدية والقيمية للمتدربين قد تقلب برامج تدريب الحساسية رأساً على عقب فتثير استياء البعض واحباط البعض الآخر فتنشب الخلافات ويحتد النقاش والجدل، كما انها تؤدي في بعض الحالات إلى ما اسماه البعض (بحمام الدم).

٣ - أن أجواء التدريب تظل مصطنعه وغير واقعية مهما حرص المعنيون بتدريب الحساسية على جعلها واقعية وتلقائية. كما أن قدراً من التكتم والتحفظ والسرية يظل مسيطراً على المشاركين مهما ادعوا الصراحة وحرية التعبير.

٤ - أن محدودية عدد المشاركين في برامج تدريب الحساسية قد يؤدي إلى جعلهم غرباء في بيئة العمل التي سيعودون لها وغير منسجمين مع زملائهم الذين ستفاجئهم التغيرات الجذرية المتطرفة التي احدثتها هذه البرامج في اتجاهاتهم وسلوكياتهم وعندها ستحدث الفجوة وربما الرفض والمقاومة لما يصدر عن المتدربين من أقوال وافعال.

٥ - أن تدريب الحساسية يستلزم مدربين متخصصين على درجة عالية من الخبرة والكفاءة والمهارة للأعداد والاشراف على هذا النوع من البرامج

التدريبية لضمان نجاحها وعدم خروجها عن المسارات المرسومة لها وعندها تصبح الاضرار أكثر من الفوائد المتحققة .

٦ ـ كما أن تدريب الحساسية يفترض النضج والاتزان والثقافة الواسعة وتوفر قدر جيد من مهارات الاستماع والانصات والحوار والنقاش والموضوعية لدى المتدربين وقناعة مسبقة بجدوى هذا النوع من التدريب وإلا فإن عدم توفر هذه الخصائص ولو لدى القلة من المتدربين ستؤدي إلى نتائج لا تحمد عقباها .

٢ . ١٠ خصائص التدريب السلوكي مقارنة بالتدريب التقليدي

إن الذي يمكن أن نخرج به مما تقدم هو أن للتدريب السلوكي فلسفة واضحة تنطلق من مبادئ ومنطلقات علمية تؤكد امكانية احداث التغير وادخال التطوير الذي تنشده المنظمات والمؤسسات المدنية والأمنية، العامة والخاصة، الانتاجية والخدمية من خلال تنمية الموارد البشرية العاملة في هذه المنظمات . إن توظيف المعرفة السيكولوجية المعاصرة في اعداد البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها يعد من المداخل الاستراتيجية لتحقيق هذه التنمية البشرية التي تتطلع إليها الانظار بعد أن وضحت الثغرات والسلبيات التي افرزتها البرامج التقليدية (توفيق، ١٩٩٥، ص٧٥) .

والذي يزيد من تفاءل المعنيين بالتدريب السلوكي هو الاهتمام الكبير الذي يوليه هذا المنهج للأهداف السلوكية التي ينبغي تحديدها لتكون منطلقاً للخطوات والمراحل اللاحقة . وفي هذا الصدد يقول روبرت ماغر وهو أحد الرواد المختصين بالتدريب السلوكي : «إن لم تكن متأكداً إلى اين انت ذاهب فسوف تكون عرضة للانتهاء في مكان آخر» (وردت في كولز وبروسو ٢٠٠١، ص١٤٣) .

ولتكون نقطة البدء صحيحة وواضحة ينبغي أن تكون الأهداف قابلة للقياس وأن يتم تحديد مضامينها الاجرائية للتأكد من امكانية تحققها على أرض الواقع. وقياس الأهداف التدريبية المتحققة يشمل نوع السلوك المتحقق فعلاً وطبيعته ومستوى الأداء ودرجته مقارناً بما كان عليه قبل التدريب. فالقياس هنا يكون كمياً ونوعياً للسلوك الجديد الذي تم إدخاله وتعزيزه.

ومثلما تميزت الاهداف السلوكية فان البرامج التدريبية السلوكية هي الأخرى اصبحت تعد بدقة وموضوعية لتكون ملبية للاحتياجات الفعلية للمشاركين الذين يفترض مشاركتهم والاستماع إلى مطالبهم ومقترحاتهم والوقوف على مستويات ادائهم. ولم تعد المنظمات وحدها هي التي تصمم البرامج أو تستوردها أو تكلف المراكز الاستشارية باعدادها دون أن يكون لها رأي في محتوياتها ومضامينها.

كما أن وسائل التدريب وطرق تنفيذ هذه البرامج اصبحت أكثر تطابقاً مع المبادئ التربوية والتعليمية المستمدة من نظريات علم النفس التربوي. وهكذا الحال بالنسبة لمؤهلات وخلفيات المدربين الذين توكل اليهم مهمة تنفيذ هذه البرامج للتأكد من تخصصهم في مجال التدريب ومن مهنتهم وانتمائهم لتنظيم مهني يعترف بممارستهم لهذه المهنة.

وقد أورد البرت وايت ١٨ فرقاً بين دور المدرب السلوكي والمدرب التقليدي. والجدول التالي يوضح هذه الفروق وبتصرف لغوي محدود لا يخرج العبارات عن مضمونها: (*)

(*) المصدر: روبرت كولز وهربرت بروسو (٢٠٠١، ص٢١-٢٢).

دور المدرب السلوكي	دور المدرب التقليدي
١ ـ يركز على طريقة التعلم ـ تعلم كيف يتعلم.	١ ـ يركز على تعليم المضمون والحقائق والمعلومات
٢ ـ يجعل المتدرب يتحمل بكل فعالية المسؤولية عن تعلمه/ وعن تغييره.	٢ ـ يتحمل مسؤولية البت فيما يحتاج المتدرب إليه وتحفيزه/ تحفيزها للتعلم
٣ ـ يساعد المتدرب في أن يتعلم كيف يكون باحثاً نشيطاً عن المعلومات، فيحدد ويستخدم بفعالية المواد المتوفرة	٣ ـ يقرر ما يحتاج إليه المتدرب ويقدم ذلك من خلال مهمات قراءة المحاضرات، والأفلام ... الخ.
٤ ـ يتوقع أن يتعلم المتدرب ايجاد واستعمال المعلومات حسب الحاجة لحل المشاكل	٤ ـ يتوقع أن يتعلم المتدرب المادة المقدمة لكي يتذكرها في الامتحانات
٥ ـ يتوقع ان يتعلم المتدرب بالتنقيب والاكتشاف وبطرح الاسئلة وصياغة واختبار الفرضيات وحل المشاكل	٥ ـ يتوقع أن يتعلم المتدرب بصورة أولية من خلال الاستذكار وصياغة الأجوبة على الاسئلة المطروحة من قبل المدرب
٦ ـ يركز على الطريقة الخلاقة في تحديد وحل المشاكل الحياتية الحقيقية التي لا تنتهي. ليس هناك أي خبير.	٦ ـ يركز على اكمال تمارين أو مسائل ذات طابع الكتب المقررة بجواب واحد صحيح. المدرب هو الخبير
٧ ـ يصوغ بوضوح الأهداف المحددة المبينة على الحاجات المعروفة للمتدرب	٧ ـ يصوغ الأهداف المبينة على تغطية مقدار محدد من المادة
٨ ـ يشغل المتدرب في تحديد حاجاته/ حاجاتها وأهدافه/ أهدافها الخاصة في التعلم	٨ ـ يتوقع أن يقبل المتدرب الأهداف المحددة من قبل الخبراء للدورة
٩ ـ يشغل المتدرب في تقدير وتقييم تجربة التدريب والمعلومات التي حصل عليها والتقدم نحو الاهداف.	٩ ـ يقدر ويقيم المادة التي يقدمها وفعالية واداء وتقدم كل من المتدربين
١٠ ـ يتفادى تقديم النصيحة، لكنه يساعد المتدربين في التنقيب عن البدائل وفي الوصول إلى نتائجهم الخاصة.	١٠ ـ يقوم بدور الخبير ويقدم رأي الخبير ونصيحته

١١ ـ يركز على مساعدة المتدرب في تعلم العمل بفعالية مع الآخرين بانشطة تعاونية في حل المشاكل	١١ ـ يركز على السيطرة على غرفة الصف، ذلك أن العمل مع الآخرين الهاء والتهاء وليس هدفاً.
١٢ ـ يركز على المناقشات والانشطة الجماعية التي يقوم بها ويقيمها المتدربون انفسهم	١٢ ـ يركز على المحاضرات والمناقشات الجماعية والانشطة الاخرى التي يقودها ويسيطر عليها ويقيمها المدرب
١٣ ـ يعمل نحو تواصل مفتوح مشاطراً الأفكار والآراء بين المتدربين والموظفين وبين الموظفين وبين المتدربين	١٣ ـ يركز على التواصل أحادي الاتجاه من المدرب إلى المتدربين مع تواصل قليل من المتدربين وبين المتدربين أو حتى بين الموظفين ايضاً
١٤ ـ يشجع عدم وجود الرسميات ويشجع العفوية في التدريب	١٤ ـ يضع اجراءات وسيطرة رسمية في غرف الصف
١٥ ـ يشجع اسلوب طرح الاسئلة وتحدي رأي الخبير والاعتماد على حكم المتدرب الخاص.	١٥ ـ يشجع احترام المدرب بوصفه خبيراً وعدم الثقة بحكم المتدرب الخاص
١٦ ـ يستدرج الأفكار والاقتراحات والنقد من المتدربين.	١٦ ـ لا يشجع الاقتراحات أو النقد من المتدربين
١٧ ـ يشرك المتدربين في صنع القرار الخاص بانشطة التدريب ويرى أن من الممكن توضيح الأهداف أو تحديد أهداف جديدة تعدل مضمون وانشطة التدريب	١٧ ـ يتخذ القرارات أو ينفذ القرارات التي تضعها الإدارة، ويرى أن برنامج التدريب المعد اعداداً جيداً لا يحتاج إلى تعديل
١٨ ـ يستعمل التدريب كمخبر مستفيداً من فرص التعلم التي تقدمها حوادث غير معدة والمشاكل التي يواجهها في التدريب	١٨ ـ يحاول منع تعطيل الانشطة المخططة والبرنامج الزمني سواء بتجاهل الحوادث أو المشاكل أو معالجتها بالسرعة الممكنة.

اما أهم المهارات التي يؤكدها التدريب السلوكي وتوجه نحوها برامجه وحلقاته فنذكر منها على سبيل المثال لا الحصر البرامج التالية :

١ ـ مهارات توكيد الذات Self Assertiveness

٢ ـ مهارات اتخاذ القرارات Decision Making

٣ ـ مهارات حل المشكلات Problem Solving

٤ ـ مهارات التفكير الابداعي Creative Thinking

٥ ـ مهارات الاتصال Communication

٦ ـ مهارات مقاومة الضغوط Pressure Resistance

٧ ـ مهارات الاستماع Listening

٨ ـ مهارات القيادة Leadership

٩ ـ إدارة الذات Self Management

١٠ ـ إدارة المعرفة Knowleg Management

١١ ـ إدارة الاجتماعات Meeting Management

١٢ ـ إدارة فرق العمل Team work management

١٣ ـ إدارة الضغوط Stress Management

١٤ ـ إدارة الوقت Time Management

١٥ ـ إدارة العلاقات العامة Public Relation Management

١٦ ـ إدارة نوعية حياة العمل Quality work life Management

١٧ ـ تمكين العاملين Employee Empowerment

١٨ ـ إدارة الجودة الشاملة Total quality Management

الفصل الثالث

التعليم كمدخل تدريبي

٣ ـ التعلم كمدخل تدريبي

٣ . ١ المقدمة

سنتناول في هذا الفصل التعريف بالتعلم وبأهميته وبأنواعه وبالعوامل المؤثرة في عملياته . كما سنقف عند مبادئه ومنحنياته وطرقه وأساليبه ونظرياته وقوانينه ولكن بشئ من الايجاز لعلمنا اننا هنا نقدم للمعنيين بالتدريب هذه الجرعة الدسمة عن التعلم لنوضح من خلالها الصلة الوثيقة بين العمليتين سواء في جانبها النظري والأكاديمي أو في جانبها العملي والتطبيقي .

فالتدريب مهما قيل في خصوصيته وتميزه عن التعلم فأنه يظل أحد أنواعه وأشكاله بل هو حلقة مكملة له ونشاط يتفرع منه ليلتقي معه في نهاية المطاف لكونهما معاً يهدفان إلى تنمية وتطوير الموارد البشرية لتسهم في تحقيق التنمية الشاملة وبناء المجتمع الآمن السعيد .

وإذا كان الإنسان هو الهدف المشترك لعمليتي التعلم والتدريب فان العمليتين معاً تركزان على السلوك الإنساني الذي يفرغ من خلاله الإنسان طاقاته وقدراته ويترجم عبره أداءه وعطاءه . فالعلم والمعرفة وكذلك الخبرات والمهارات لا قيمة لها ولا يتضح مفعولها أو تبرز أهميتها إلا إذا تحولت إلى سلوك . والذي يميز الشخص المتعلم والمتدرب عن غيره هو نمط سلوكه الإنساني سواء كان ذلك بصيغة العمل والحركة والأداء أو بصيغة التفكير والتنظير والتحليل .

والدعوة إلى أهمية التفريق بين التعلم والتدريب أو إلى التمييز بينهما والتي نلمح لها هنا وهناك ينبغي أن لا تفهم على انها تعني الاستقلال التام

أو العزل والفصل التام بينهما لا كحقلين نظريين ولا كعمليتين تنمويتين . فالتدريب ولد في رحم التعلم ولا يمكن للوليد أن يتنكر لابيه أو لرحم امه . ومثلما تفرعت جميع العلوم من رحم الفلسفة يوماً لتفجر المعرفة وتوسعها ولتعقد الحياة وحاجتها للتخصصات الفرعية والنوعية بعد أن تعذر بقاء المعارف والعلوم تحت خيمة واحدة ، فإن متطلبات العصر اليوم تستوجب أن تكون للتدريب خيمته واختصاصيوه لكي لا يثقلوا على المعنيين بالتعلم تحمل مسؤوليته بعد أن تعمقت وتشعبت المعارف والتطبيقات في كلا الحقلين .

ومثلما تظل العلوم الإنسانية والطبيعية تحن للرجوع للفلسفة وتسعى إلى أن يكون لكل منها فلسفته الخاصة ، فإن التدريب سيظل يرنو إلى التعلم وإلى نظرياته وتطبيقاته محاولاً أن يشتق منها أو يستنبط من تطبيقاتها نظرياته وتطبيقاته الأكثر صلة بأهدافه وعملياته التي تميزه عن التعلم .

٣ . ٢ ما هية التعلم وتعريفاته

ينبغي في البدء التمييز بين مصطلحي التعليم والتعلم . فالتعليم هو جهد يوجهه شخص ما لمعونة شخص أو أشخاص آخرين ليساعدهم على التعلم . ويتم ذلك من خلال جهود فردية أو مؤسسية وهو الغالب . كالذي تقوم به المدارس والمعاهد والكليات . ولذلك أطلق على الجهة الرسمية التي تشرف على هذه المؤسسات التعليمية بوزارة التعليم . أما التعلم فهو جهد ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه دونما عون مباشر من معلم أو معلمين وأن كان ذلك يتم أحياناً بطرق غير مباشرة كالذي يحصل عن طريق الكمبيوتر وأجهزة الفيديو أو عبر التقنيات التعليمية .

والتعلم الذي نحن بصدد تعريفه هنا اصبح اليوم من حلقات الاتصال

والتفاعل بين المعنيين بالعلوم السلوكية على اختلافها وفي مقدمتها علم النفس وعلم التربية وعلم الإدارة وعلم التدريب والتنمية. بل أصبح موضوعاً مشتركاً وعلى نفس الدرجة من الأهمية لدى المختصين بهذه العلوم.

ومن هنا جاءت التعريفات المتعددة لمفهوم التعلم تبعاً لاختلاف الزوايا التي ينظر منها وللتخصصات التي انطلقت عنها. وبدلاً من أن نتحيز لتعريف واحد فنتبناه هنا آثرنا أن نطرح أهم التعريفات التي قيلت حول التعلم لعلها توسع نظرة الدارس وتعرفه بكل الزوايا والابعاد التي تحيط به. **فالتعلم إذن هو:**

- تعديل يطرأ على نشاط الإنسان بسبب الممارسة والتدريب.
- نشاط عقلي وجسماني يؤدي إلى توسيع المدارك وتحسين المهارات.
- تغير في السلوك ينجم عن تأثيرات الخبرات المكتسبة.
- عملية اكتساب الافراد للمعرفة والمهارة والمعتقد لتوجه السلوك وتحسن الأداء.
- سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبراته مغايرة لما كانت عليه.
- تحديث للتنظيم العقلي والانفعالي يرتبط بسمات الفرد الموروثة والمكتسبة.
- أحد المحددات الفردية للسلوك الإنساني (الزيات، ١٩٩٦، ص٢٣-٢٦).

أما اكثر التعريفات شيوعاً بين علماء النفس وعلماء التربية فهو قولهم أن التعلم هو «تغير ثابت نسبياً في السلوك يحدث نتيجة الخبرة» ولأننا نؤثر هذا التعريف على غيره من التعريفات فإن فهمه يستلزم الوقوف عند المصطلحات الاربعة الرئيسية الوارد فيه وهي:

- التغير: ويعني أن كل عملية تعلم ينبغي أن يعقبها إدخال جديد سواء في المعارف أو في المعلومات أو في المهارات. ولكن هذا لا يعني أن كل تغير

هو تعلم. فقد يحدث التغير بفعل النمو والنضج أو بسبب استجابات فطرية أو لا إرادية وهذا لا يعد تعلماً. ولذلك يمكن القول أن كل تعلم هو تغيير ولكن ليس كل تغيير هو تعلم. ومثال ذلك تعلم الطفل للمشي بسبب نموه الطبيعي.

- السلوك: والمقصود به هنا كل استجابة تصدر عن الكائن البشري حركية كانت أو انفعالية أو ذهنية. فتعلم المهارات وطرق الأداء العملية يعد سلوكاً حركياً قابلاً للملاحظة. والتفكير والتنظير والتحليل والتعليل تعتبر استجابات سلوكية ذهنية وإدراكية غير قابلة للملاحظة ومع ذلك فهي حينما يدخل التغيير عليها تُعد تعلماً. وعليه فأن التعلم يشمل العمليات السلوكية الحركية منها والعقلية والشعورية.

- الخبرة: وهي أن يقضي الإنسان فترة من الزمن وسط احداث تكسبه تعلماً يؤدي إلى إحداث التغير في سلوكه. لكن ليس بالضرورة أن كل التعلم يأتي من الخبرة كما أنه ليس ضرورياً أن كل خبرة تؤدي إلى التعلم. فقد يقضي (س) من الناس سنوات طويلة في وظيفته أو في مهنته ولا يتعلم منها شيئاً إن كان ذلك العمل رتيباً ومعاداً. وعليه فإن الخبرة المقصودة هنا هي تلك التي تحدث تغيراً في السلوك ويكون ذلك التغير ثابتاً نسبياً.

- الثبات النسبي: يؤكد علماء النفس في تعريفهم للتعلم على وجوب ثبات السلوك المكتسب لفترة تعد طويلة نسبياً. وهم بذلك يريدون أن يخرجوا التغيير المؤقت الطارئ والنظري الذي ينجم احياناً من التعب الذي يؤدي إلى خفض مستوى الأداء وتراجعه. فهذا التغيير لا يعد تعلماً. كما انهم يخرجون التغير الذي ينجم عن تناول العقاقير كما يحدث عند الرياضيين أثناء المسابقات أو عندما يتم تخدير الإنسان أو تنويمه مغناطيسياً. فهذه التغيرات لا تتسم بالثبات النسبي ولذلك لا تعد تعلماً.

٣ . ٣ أهمية التعلم ووظائفه

إن المثاليين الذين يؤكدون أهمية التعلم لا يبالغون حين يقولون: «إن الإنسان يعيش ليتعلم» ليجعلوا العيش مجرد وسيلة اما الهدف عندهم فهو التعلم بذاته. لكن الواقعيين يرون العكس فالتعلم عندهم ليس إلا وسيلة من أجل أن يوظف في حياتهم لذلك يقولون: «إن الإنسان يتعلم ليعيش» بعد أن اصبح التعلم في هذا العصر وسيلة للحصول على الوظيفة أو على المهنة ناهيك عن أهميته للتعامل مع الآخرين في عصر لم يعد يرحم غير المتعلمين.

ومهما كان الاختلاف في وجهتي النظر هاتين فإن الجميع يتفقون على أن التعلم هو الوسيلة الأساسية للشعوب والمجتمعات التي تنمو وتتطور وتتكيف لمستجدات الحياة ولمتطلبات العصر. والتعلم هو الطريق امام الافراد والمنظمات للبحث عن طرق وآليات جديدة تمكنهم من تطويع البيئة وتوظيفها لخدمة اهدافهم وتحقيق طموحاتهم في العيش الآمن المرفه والسعيد.

والتعلم بمعناه الشمولي لا يقتصر على ما يحصل عليه الفرد في المدرسة والمعهد والجامعة وفي قاعة الدرس. فنحن نتعلم منذ الأيام الاولى لولادتنا وحتى اليوم الأخير من حياتنا. نتعلم من الأب والأم ومن الأخ والصديق ومن تعاملنا مع الآخرين في اعمالنا وحياتنا العامة. بل نحن نتعلم من تجاربنا وخبراتنا الخاصة. ومن حكمة الله أن يتميز الإنسان عن بقية المخلوقات بفطرة الذكاء التي وهبها له. والذكاء كما يعرفه علماء النفس هو القدرة على التعلم.

ولأن حديثنا عن التعلم هنا يرتبط بتوظيف المعرفة السايكولوجية فلابد من القول أن علم النفس كما سبق وعرفناه هو علم دراسة السلوك الإنساني. فعملية التعلم التي يهتم بها علماء النفس وخاصة المعنيين منهم بعلم النفس التربوي ينبغي أن تستهدف فهم هذا السلوك في جوانبه الحركية والمعرفية

والانفعالية ومن ثم الاسهام في تعديله وتطويره وتنميته. ولأن التعلم هو اكساب معرفة وخبرة ومن ثم تغير في السلوك فإن بعضاً من التعلم قد لا يكون ايجابياً. وهنا يتدخل علم النفس ليوضح لنا كيفية اجراء التعديل لهذه السلوكيات السلبية المتعلمه قبل أن تستفحل آثارها.

وهذا ما يفسر دور علماء النفس في مجال تشخيص الاضطرابات والانحرافات والعادات النفسية التي تم تعلمها مع انها سلبية وضارة بهدف اعادة عملية التعلم كأداة لعلاجها مستفيدين من مفاهيم ونظريات التعلم التي تتعامل مع الانحرافات على انها عادات غير تكيفية تم اكتسابها في ظروف غير عادية (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٢١٤).

وأخيراً فإن أهمية التعلم يمكن أن تبرز من خلال وظائفه التالية:

أ- اكتساب المعرفة الجديدة ومواكبة ما يستجد منها في مجال أو تخصص نظري أو تطبيقي.

ب- غرس الاتجاهات وتعديلها أو تعميقها عبر مراحل النمو والنضج العقلي.

ج- صقل المهارات وتنمية القدرات لتحسين الأداء وحل المشكلات تبعاً لمتطلبات الحياة.

د- تسهيل وتعجيل التكيف والتأقلم لمواجهة التغيرات المادية والنفسية البيئية والخارجية.

هـ- التمهيد والتهيئة لعمليات التدريب اللاحقة بعد أن أكدت البحوث والدراسات والتجارب على انه كلما ارتفع المستوى التعلمي للفرد كلما زادت قدراته واستعداداته لاستقبال واستيعاب البرامج التدريبية وتحويلها وتوظيفها.

٣ . ٤ أنواع التعلم

تتعدد الآراء حول تصنيف أنواع التعلم، فهناك من يميز بين ثلاثة أنواع من التعلم: (عاقل، ١٩٩٨، ص٣٨ـ ٤٠) وهي:

- التعلم اللفظي: الذي يتم عبر التحدث والتخاطب داخل المؤسسات التعليمية والتربوية ولطلاب المدارس بالاستماع للمحاضرات والدروس من معلميهم الذين يوصلون لهم المعارف والمعلومات والحقائق والمبادئ. فاللغة هنا هي واسطة ووسيلة التعلم بين الافراد. وعبر هذا النوع من التعلم يستطيع الافراد اثراء معلوماتهم وتنمية قدراتهم على الاستماع والحوار والتخاطب والتحدث اضافة إلى تعليم التفكير والتنظير والتحليل والتركيب بين الاجزاء والاشياء لفهم الظواهر وتفسيرها نظرياً وأكاديمياً. ولا يستلزم هذا النوع من التعلم القيام باعمال أو اعباء حركية وجسدية.
- التعلم الحركي: الذي يعتمد على التحرك سواء بالمشي أو الكتابة أو الركوب أو السباحة أو العمل على الآلات والمعدات أو في الورش والمصانع والحقول. وهنا يتم اكساب المهارات في جعل الحركات منسجمة ومتوافقة وقصيرة وسهلة بعد أن تعطى التمارين العملية لجعل العضلات والاعصاب متوافقة في عملها مع العمليات الذهنية والإدراكية وفي المواقف الظرفية المختلفة. ومع أن هذا النوع من التعلم يستلزم استخدام الألفاظ والتعليمات والارشادات اللفظية إلا أن حصيلة التعلم تنعكس على الأداء الحركي المنشود من العملية التعليمية. فقد تتحّسن مهارات الاتصال والاستماع والاصغاء أو مهارات التحدث واستخدام الحاسب الآلي . . . الخ.
- تعلم الاتجاهات: والتغيير هنا ينصب على غرس الاتجاهات الايجابية أو تعديل الاتجاهات السلبية حول المهن والوظائف أو حول الاعمال

والتصرفات أو حول الافراد والجماعات . والاتجاهات كما هو معلوم هي ميول للاستجابات بالايجاب أو بالسلب للمؤثرات الخارجية . ويتم تعلم الاتجاهات عادة بالتفاعل اليومي والمعايشة مع الآخرين ابتداء من الأسرة ثم المدرسة والمسجد والشارع والإعلام والنوادي واثناء الاستماع أو اثناء اللعب أو اثناء العمل . فالصغار يكتسبون اتجاهاتهم عن طريق التعلم والتوحد مع الآباء ثم تستمر عملية اكتساب الاتجاهات من خلال الجماعات الصغيرة والزملاء في المهنة وعبر الانتماء للمنظمات الرسمية واللارسمية . وتغير الاتجاهات يتم من خلال التعرف على حقائق وفوائد للاتجاهات الجديدة أو تكّشف السلبيات والاضرار للاتجاهات القديمة .

وهناك من يميز بين أنواع التعليم من خلال تصنيفها إلى تعليم للصغار وتعليم للكبار . فالأول هو الذي يسموه Pedagogy أما الثاني فيطلقون عليه مصطلح Andragogy وتعني باليونانية تعليم البالغين أو الكبار . وقد صار تعليم الكبار Adult Education موضوعاً هاماً ومتميزاً عن تعليم الصغار في المدارس العادية . ونظراً لصلته القوية بالتدريب نرى من المناسب أن نوضح أهم خصائصه المميزة له عن النوع الأول :

١ـ إن الكبار يحملون فروقاً فردية أكبر من الصغار بتقادم واختلاف الخبرة والعمر مما يجعلهم أكثر ميلاً للتعلم الفردي .

٢ ـ إن الكبار أقل تقبلاً للأفكار الجديدة مما يستلزم طرائق تعليمية أكثر تعقيداً من تلك المستخدمة مع الصغار .

٣ـ يركز تعليم الكبار على الموضوعات ذات العلاقة بالعمل والمهنة ومشاكل الحياة العملية .

٤ ـ يميل الكبار إلى اضافة المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة في ضوء خبراتهم السابقة ومدى علاقتها بالسلوكيات .

٥ ـ يمكن للكبار أن يسهموا في تعليم بعضهم البعض من خلال الحوار والنقاش والتفاعل .

٦ ـ يفضل الكبار تعلم المهارات والقدرات العملية أكثر من ميلهم لاكتساب المعارف والمعلومات .

علماً أن أهمية تعليم الكبار تتزايد في المجتمعات المعاصرة بتزايد نسبة كبار السن في الهرم السكاني وتراجع نسب الاطفال بسبب ارتفاع معدل العمل الإنساني وتزايد سنوات العمل وتحسن مستوى الرعاية والعناية الصحية وبسبب سياسات تنظيم الأسرة التي بدأت تبشر بها المنظمات الدولية .

ومن أنواع التعلم الأخرى التي تزايد الاهتمام بها في العقدين الاخيرين هما التعلم الذاتي والتعلم المبرمج . ففي ظل التعلم الذاتي يتولى المتعلم والمتدرب مهمة البحث عن المعلومة أو المهارة بجهده الذاتي مستفيداً من تجارب الآخرين الواقعية من أجل مواجهة مشاكل قائمة أو التهيؤ لحياة مستقبلية افضل . وغالباً ما يصاحب هذا النوع من التعلم تغيير وتكيف فعلي في السلوك في ضوء ما تم اكتسابه . وتكون التغذية العكسية اقوى هنا من التعلم التقليدي لتعذر اختبار وتقويم ما تم اكتسابه بالطرق التقليدية التي تعتمد على المعلم وعلى المعلومات المجردة والنظرية التي يقدمها المعلم لطلبته عبر الدروس والمحاضرات . ولذلك يعرف التعلم الذاتي بأنه العملية التي يقوم بها الافراد بأخذ زمام المبادرة لتحديد ما يحتاجون تعلمه واختيار الأنسب من الطرق والوسائل وتقويم النتائج . وقد يطلق عليه بالتعلم المستقل أو التعلم المخطط ذاتياً .

اما التعلم المبرمج فهو أحد أنواع التعلم التي يتولى عبرها الفرد تعليم ذاته عن طريق الكتب والأدلة المبرمجة والوسائل التعليمية واستخدام

الحاسب الآلي والبرامجيات المتخصصة المعدة لهذا الغرض. فقد يتعلم الفرد النسخ على الحاسب باستخدام برنامج معد لهذا الغرض دون الحاجة إلى معلم. وهذا النوع من التعلم يوفر فرص اوسع للمتعلمين ويعطي مرونة في توظيف الوقت المتاح للمتعلم اضافة إلى انه يبعد احتمالات التنفير أو عدم الارتياح التي قد يحدثها وجود المعلم في التعلم التقليدي. غير أن هذا النوع من التعلم لا يتيح فرص التفاعل الاجتماعي ولا يسهم كثيراً في تنمية المهارات الاجتماعية. (ملحم، ٢٠٠١، ص ٢٤ ـ ٢٦).

والتعلم قد يكون إدراكياً Cognitive Learning وقد يكون اجتماعياً Social Learning فالأول هو الذي يتحقق من خلال التفكير والتأمل بالعلاقات المدركة بين الحدث والتصرف وبين النتائج والتوقعات المرتبة عليه. أما الثاني فيرجع لمستلزمات البيئة والمحيط أو تلبية لاحتياجات التكيف الذاتي مع البيئة. فقد يتعلم الفرد من أجل احداث التكيف في البيئة ذاتها لتكون ملائمة له. أو أن يتعلم لأحداث التغيير في الذات لتكون منسجمة مع البيئة والظروف المحيطة. كما يهتم هذا النوع من التعلم بالتفاعل بين الافراد وملاحظة بعض النماذج السلوكية لدى الاخرين فيتم ادائها. وعندها يسمى التعلم بالنموذج أو التعلم بالتقليد. اما التعلم الابداعي: فهو ذلك النوع من التعلم الذي يحاول من خلاله المتعلم أن يصل إلى مستوى يمكنه من بلورة استجابات ورؤى جديدة أو البحث عن اجابات لاسئلة غامضة ومحيرة أو سبل للخروج من مواقف صعبة ومفاجئة أو اتخاذ قرارات لاستغلال الفرص المتاحة الأكثر جدوى. وسنخضع هذا الموضوع للبحث في فصل مستقل.

٣ . ٥ العوامل المؤثرة في عملية التعلم

تتأثر عملية التعلم بعدد من العوامل والمتغيرات التي يمكن أن يكون دورها ايجابياً أو سلبياً. وسنوجز هنا أهم العوامل وأكثرها صلة بهذه العملية وتشمل المتعلم، المعلم، والمادة أو الموضوع المراد تعلمه.

شخصية المتعلم ومؤهلاته

وتشمل دوافعه وقدراته واتجاهاته ومستواه الثقافي والصحي وعمره ووضعه النفسي وخبراته السابقة. والدوافع هي القوى الداخلية التي توجه السلوك لسد الاحتياجات أو لتلبية الرغبات. والبشر يتباينون في دوافعهم بوجه عام ودوافعهم نحو التعلم بوجه خاص. فكلما قويت دوافعهم ورغباتهم في التعلم زادت مستويات تعلمهم ونشطت جهودهم باتجاهه.

كما أن لذكاء الفرد علاقة مباشرة بما يمكن أن يتعلمه. والذكاء هو قدرة عقلية موروثة يتم تنميتها بالتفاعل مع البيئة. وتسهم مستويات الذكاء بعمليات التصور والتخيل والتذكر وإدراك العلاقات بين الاشياء وفهم معاني المصطلحات والمفاهيم على استخلاص النتائج. ويستدل على الذكاء باختبارات عقلية مقننة دولياً ووفقاً للأعمار. كما أن للصورة الذهنية التي يرسمها الفرد لنفسه ولقدراته ولنظرته لمستقبله ولطموحاته المهنية صلة بما ينبغي تعلمه. ومع أن الدراسات والبحوث النفسية تؤكد العلاقة الايجابية بين مستويات ومعدلات الذكاء والتعلم إلا انه لوحظ وجود عدد من المتفوقين في تحصيلهم يتمتعون بمستويات متوسطة من الذكاء بسبب ما يبذلوه من جهد ومثابرة عند تنافسهم مع من يفوقونهم بالذكاء أو لتميزهم في خزن المعلومات وعدم نسيانها. وتظل للخلفية الثقافية والاجتماعية والصحية

وللوضع النفسي الذي يعيشه المتعلم علاقة بمدى ما يحصل عليه من معلومات أو يتقنه من مهارات أو يكتسبه من اتجاهات. فقسوة الظروف العائلية أو عسر الوضع الاقتصادي أو تردي الحالة الصحية كلها عوامل سلبية تحول دون التركيز أو التفرغ للعملية التربوية.

المادة أو الموضوع المراد تعلمه

فالموضوعات أو المهارات السهلة أو الشيقة أو المرتبطة بحياة المتعلم أو بمهنته أو باهتماماته تكون أكثر تقبلاً وأيسر فهماً واستيعاباً من غيرها. كما أن لطبيعة المادة التعليمية ومستواها أو قابليتها على الفهم وملائمتها مع المستوى الفكري والنضج العقلي والمعرفي للمتعلم تأثيراً مباشراً على مدى اكتسابها وترجمتها إلى أداء أو سلوك.

أسلوب التعلم وشخصية المعلم

ومثلما تتأثر عملية التعلم بشخصية المتعلم فإن لشخصية المعلم وهو الطرف الثاني في العملية أثره المباشر أيضاً والذي يمكن أن يكون ايجابياً أو أن يكون سلبياً. فالشخصية المرنة والمنفتحة والحازمة أكثر تقبلاً لدى المتعلمين من الشخصية المستبدة أو الضعيفة أو المنغلقة. كما أن لخبرة المعلم ولمهاراته في التوصيل والتشويق وتوظيف الوسائل والمساعدات والطرق التربوية في ايصال المعلومة واكساب المهارة أو تغيير الاتجاه علاقة وطيدة وايجابية. فالتلقين والقاء المحاضرات قد لا يكون فاعلاً في تنمية مهارات حل المشكلات أو تنمية الابداع. كما أن لتوظيف الأساليب والتقنيات الحديثة واستخدام الحوار وفرق التعلم وللامثلة والحالات والزيارات الميدانية تأثيراً ايجابياً على المتعلمين. (عدس، ١٩٩٩، ص٧٦ـ ٨٠).

وهناك من يصنف العوامل المؤثرة على التعلم بطريقة أخرى نوجزها هنا :

أولاً : العوامل الموضوعية : وتشمل هذه :

أ- مادة التعلم وطبيعتها .

ب- طرق التعلم ونوعيتها .

ج- شخصية المعلم ومؤهلاته .

د- بيئة المتعلم ومدى ملائمتها .

هـ- عمليات التذكر والقدرة على الاسترجاع .

ثانياً : العوامل الذاتية وتشمل هذه :

أ- الذكاء والقدرات الذهنية الأخرى للمتعلم .

ب- العمر الزمني والعمر العقلي للمتعلم .

ج- واقعية المتعلم وميوله .

د- خبرات المتعلم وانتقال أثر التدريب .

هـ- انفعالات المتعلم واتزانه .

و- صحة المتعلم وسلامته .

وهذا التصنيف يعد اشمل من سابقه وإن كانت جل العوامل الفرعية فيه قد تم شرحها ضمن التصنيف الأول .

٣ . ٦ نظريات التعلم

تتعدد نظريات التعلم بتعدد المدارس والمذاهب التي تناولت فهم السلوك . لأن التعلم ليس إلا أحد الانماط السلوكية أو جزءاً منها . لذلك تركز نظريات التعلم على الاهتمام بتفسير وتحليل عملية التعلم كل من وجهة

نظر المدرسة التي تنتمي إليها. وسنركز هنا على أهم نظريات التعلم وعلى اكثرها شيوعاً وقبولاً تاركين بقية النظريات للمختصين في هذا الحقل طالما إننا نهدف هنا إلى توجيه المعرفة النفسية والتربوية المتعلقة بالتعلم لطلب العلوم الإدارية بوجه عام ولمن يهمهم التدريب الإداري بوجه خاص (الزيات، ١٩٩٦، ص ٨٠ ـ ٨٤).

النظريات الفسيولوجية للتعلم

وصاحبها «دونالد هب» الذي يرى أن التعلم ينجم عن تغيرات كهروكيمياوية دقيقة ومعقدة جداً تطرأ على الوصلات العصبية التي تقع بين محاور الخلايا العصبية للدماغ. ومن شأن هذا التغير في النظام العصبي المركزي أن يسهل استقبال وانتقال الرموز والاشارات خلال نقاط الاشتباك العصبي واعادتها وخزنها وتغذيتها. فالتعلم يحدث باستدعاء الصور والاصوات والرموز والروائح المخزونة باستقبال الاشارات التي وافقت الادخال لهذه الوصلات العصبية. ويضرب مثلاً على ذلك فيقول:

إذا ما استمعت إلى صوت أحد الأفلام التي تعرض قصة للخيال العلمي تتعلق بالإنسان الآلي وكان الفلم مصحوباً بموسيقى متميزة. وبعد فترة من الزمن فوجئت باستماع انغام من القطعة الموسيقية فأنك سرعان ما يحدث لديك استدعاء لصورة الإنسان الآلي لأن الاشارات الصوتية ستمر في نفس الوصلات العصبية التي اكتسبت الخبرة السابقة.

وكان العالم الامريكي ثورندايك قد أكد الاساس الفسيولوجي للتعلم وعزى ذلك «للنيرون» وهو وحدة التركيب في الجهاز العصبي. فالمثيرات الآتية من العالم الخارجي عن طريق الحواس تصل للجهاز العصبي المركزي

عبر الأعصاب الموردة وفي المخ تترجم هذه المثيرات وفقاً لآثارها وقد عرفت نظريته هذه بقانون الأثر .

النظريات الارتباطية للتعلم

واقدمها نظرية ادوين جاثري الذي يرجع حدوث التعلم إلى الاقتران وذلك بحدوث المثير والاستجابة معاً في محاولة واحدة . ويرى أن للمعززات التي تسهم في تغيير بيئة المثير دوراً حاسماً في استبعاد أية استجابات أخرى للمثير لتظل الاستجابة المفضلة هي التي تتكرر كلما حضر المثير بمعززاته . علماً أن جل النظريات الارتباطية ترجع منطلقاتها إلى جهود بافلوف الروسي وتجاربه على الكلاب وتجارب ثورندايك على القطط وتجارب واطسن على الفئران والأرانب . وجميعها ترجع السلوك بوجه عام ، والتعلم أحد أنواعه ، إلى ربط الاستجابة بالمثير ثم التدعيم الذي يحدث عقب حدوث الاستجابة في خبرات أو مزايا أو مواقف ساره تشجع على تكرار الاستجابة .

ومن اشهر نظريات التعلم الارتباطية :

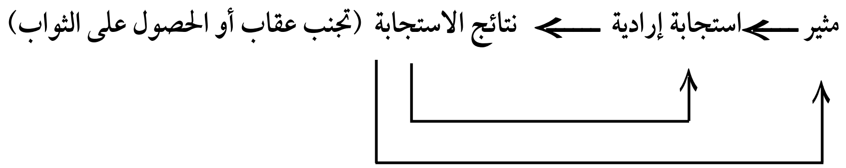
أ ـ التعلم الشرطي التقليدي ويرجع الفضل فيها إلى بافلوف الذي يرى أن العلاقات الفطرية بين مثير طبيعي واستجابة طبيعية لا تعتبر علاقات تعلمية طالما أن الفرد يستجيب للمثير بطريقة لا إرادية . لكن الاستجابة الفطرية قد تصبح استجابة شرطية عندما تصبح مقرونة أو مصحوبة بمثيرات جديدة لم تكن لها القدرة من قبل على حدوث هذه الاستجابة . ويسمي هذه المثيرات الجديدة شرطية بعد أن كانت محايدة أو لا تأثير لها من قبل على السلوك . فالتعلم عند بافلوف يحدث فقط عندما تتحول المثيرات المحايدة إلى شرطية لتصبح الاستجابات الفطرية تعلمية . والمثال التالي يوضح مفهوم التعلم الشرطي التقليدي :

ـ مثير طبيعي (حدوث انفجار) استجابة طبيعية (الهرب والخوف) لا إرادي .

ـ وحين يدخل المثير المحايد (صفارة انذار) ويتكرر استخدامها قبل كل انفجار ، تستمر الاستجابة الطبيعية عقب كل صفارة انذار . فتصبح المعادلة :

المثير الشرطي ← الاستجابة الشرطية

ب ـ نظرية التعلم الشرطي الوسيلي أو الاجرائي وقد طورها عالم النفس السلوكي المعاصر سكنر فالتعلم عنده يحدث عندما تصبح الاستجابات إرادية نتيجة للآثار الايجابية المتمثلة بالثواب أو للآثار السلبية المتمثلة بالعقاب . فخلافاً للتعلم الشرطي التقليدي الذي يكون فيه التتابع بين المثير والاستجابة لا اراديين فإن التعلم الاجرائي الشرطي تكون فيه الاستجابة إرادية . ولذلك يضيف سكنر العقاب والثواب لبعدي المثير والاستجابة . والاستجابات هي التصرفات المكتسبة بالتعلم من الخبرات السابقة أو من التفاعل مع البيئة . الشكل أدناه يوضح ذلك :



الشكل رقم (٣) التعلم الشرطي

فالسلوك المتعلم هو الوسيلة التي يحاول الفرد من خلالها الحصول على الثواب أو تجنب العقاب ولذلك سميت هذه النظرية بالتعلم الشرطي الوسيلي . والتعلم عند سكنر هو تغير في احتمال حدوث الاستجابة ويتم هذا التغير عن طريق الاشتراط الاجرائي وهو العملية التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً وتوقعاً وتكراراً . وهنا يجب التفريق بين السلوك الاجرائي والسلوك الاستجابي . فالأول هو الوسيلة التي نحصل بعدها على الثاني .

النظريات المجالية للتعلم

واهمها نظرية لافين ونظرية تولمان ونظرية بياجه وهم رواد المدرسة الجشطالتية الذين يرون أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي أو المفاجئ للعلاقات المحيطة بالموقف أو المكونة للمجال وليس لاجزاء أو لعناصر محدودة منه . والتعلم عندهم عملية معرفية إدراكية وليست فسيولوجية أو ترابطية . وتؤكد هذه النظريات على العلاقات المتعددة بين مكونات الموقف التعليمي . والمجال الحيوي للفرد المتعلم هو حصيلة تفاعل قوى ترتبط بذات الفرد مع قوى ترتبط بالاشياء أو الأحداث أو الأفراد الموجودين في ذلك المجال . والشكل ادناه يوضح ذلك .

صَ:

عمليات ذهنية وانفعالية ترتبط بالمثيرات الخارجية | **النظام الإدراكي** | **المجال** | **ص:احداث تؤثر على الفرد**

سَ :

خبرات سابقة عن المجال والبيئة | **س: المجال والبيئة بكل ما فيها: احداث اشياء**

الشكل رقم (٤) التعلم الادراكي

وهكذا يرى المجاليون بأن التعلم يحدث عندما يدرك الافراد العلاقات الكلية بين قوى الذات وقوى المجال عبر الاستبصار والاستكشاف الذاتي. خلافاً لما يراه السلوكيون الارتباطيون الذين يرجعون التعلم للخبرة والاكتساب الناجم عن علاقة المثيرات بالاستجابات والمفرزات. وهذا يعني أن الارتباطيين يؤكدون دور البيئة في حين يوازن المجاليون بين دور البيئة والوراثة في عملية التعلم (الزيات، ١٩٩٦، ص٨٣).

والإنسان السوي وفقاً لرؤيتهم هو الذي يتقبل ويفهم المثيرات القادمة له من العالم الخارجي ويسمح جدار بيئته النفسية بأن يستقبلها ويرسلها إلى الخلايا المتخصصة في تفسير وترجمة المثيرات الى استجابات وظيفية ترسل للعالم الخارجي الذي يتوقعها.

اما الإنسان غير السوي فهو الذي يعاني من تصلب جدرانه الفاصلة أو في الخلايا المكونة له فلا يفلح في استقبال المثيرات أو لا يتمكن من اصدار الاستجابات فعندها يتعذر عليه التوافق. ويعزي لافين هذا الفشل إلى أحد أمرين:

أحدهما: انغلاق الجدار الفاصل بين العالم الخارجي والبيئة النفسية بسبب الاحباطات التي سبق وأن تعرض لها الفرد أو بسبب المعتقدات والاتجاهات والقيم الخاصة بالفرد ورؤيته للعالم الخارجي. فهو لذلك متوحش ومتحفظ ازاء ما يصله من مثيرات بيئية يعتقد انها تهدر وجوده ومستقبله. وعندها يصبح هذا النمط من الافراد في حالة قلق وصراع نفسي وتوتر دائم قد يدفعهم إلى العزلة والهرب والابتعاد عن التفاعل والمواجهة أو أن يدفعهم ذلك إلى التمرد والتحدي والمعارضه ظناً منه أن ذلك من مهامه ومن واجباته نحو اصلاح العالم الخارجي المتردي من وجهة نظره.

وثانيهما: ينجم عن انغلاق وتصلب الجدار الفاصل بين الشخص ومكوناته وخلاياه وبين بيئته النفسية. فقد تعرض المثيرات من البيئة النفسية للفرد على خلايا العصب فيستنكرها ويستغربها ومن ثم يرفضها وكلما تزايد هذا الرفض يبدأ الإنسان في عدم تقبله لذاته ومن ثم احتقاره لها ثم نقمته عليها. وعندها اما يضغط على خلاياه العقلية لتحمل الواقع مما يؤدي إلى اصابته بالأمراض العقلية أو انه يصاب بالاكتئاب الحاد أو انفصام الشخصية واحياناً يقوده هذا الى الانتحار.

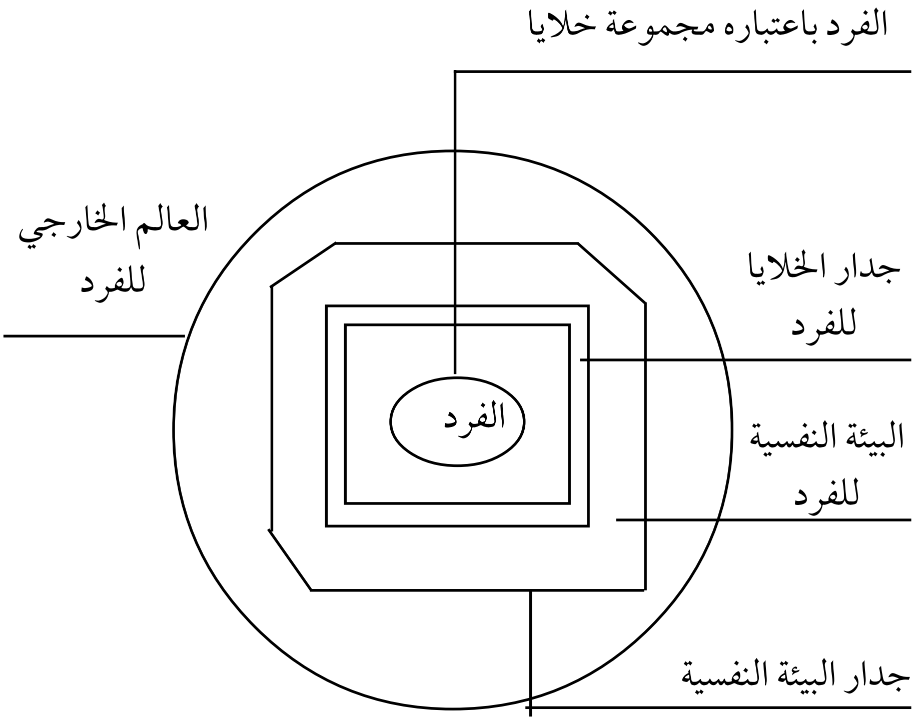
ولمواجهة هذه المواقف يطرح الجشطلت واصحاب نظرية المجال أهمية الارشاد والتوجيه والرعاية والتعليم والتدريب تبعاً لمراحل النمو والنضج للافراد. فالتدخل هنا يتم في تغير مجال الفرد وفي مثيراته واستجاباته وفي البيئة المادية والاجتماعية.

والشكل ادناه يوضح عناصر المجال الحيوي الذي تتم فيه عملية التعلم والذي يتكون من: (علي والجردي، ١٩٨٦، ص٤٩ ـ ٥٠)

١ ـ الإنسان الفرد: باعتباره مجموعة خلايا مركزية وفرعية لكل منها وظيفة ودور. والجلد هو الذي يفصل هذه الخلايا عما يحيط بها ويحميها منه وبنفس الوقت يتيح للإنسان التحسس والتفاعل مع بيئته الذاتية وعالمه الخارجي.

٢ ـ البيئة النفسية: وهي المنطقة الفاصلة بين الإنسان وعالمه الخارجي. وعن طريقها يتم التفاعل بين الإنسان وعالمه الخارجي.

٣ ـ العالم الخارجي للفرد: ويشمل الظروف والمتغيرات الطبيعية والاجتماعية والسياسية والثقافية وجميع ما يحتويه المجتمع من قيم وعادات وتقاليد. والجداران اللذان يفصلان بين الإنسان وعالمه الخارجي لهما قابلية النفاذ وتسمح بمرور مثيرات العالم الخارجي للإنسان كما تسمح لمثيراته لأن تمر للعالم الخارجي.



الشكل رقم (٥)

المجال الحيوي للتعلم عند الجشطلت

ومن أولى وأقدم التجارب التي استمدت منها النظرية المعرفية للتعلم Cognitive Learning تلك التي قام بها كوهلر Kohler عام ١٩٢٥ على قرد اسماه سلطان بعد أن انتقاه من مجموعة من القرده كان هو اذكاها . فوضعه في مواقف أشكالية كان يحبسه تارة داخل صندوق ويضع خارجه وحدات من الموز وتارة يطلقه في الغرفة ويعلق له الموز في سقفها تاركاً له بعض العصي القصيرة والطويلة عله يستخدمها في الحصول على الموز التي كانت صعبة المنال . وبدلاً من أن يلجأ هذا القرد إلى المحاولات القائمة على الصواب والخطأ فأنه وقف متأملاً للموقف المحيط به فسحب العصا القصيرة القريبة منه واستخدمها في سحب العصا الطويلة وثبتها معاً ومدها من خلال القضبان ليحصل على الموزة المبتغاة رغم انها كانت بعيدة ويتعذر الحصول عليها بعصا واحدة . واعاد القصة بوضع عدد من الصناديق متوسطة الارتفاع فراح يضعها فوق بعضها البعض حتى وصل للموزة المعلقة في سقف الغرفة . وهذه هي طريقة الاستبصار القائمة على الملاحظة والفهم والتنظيم وإدراك العلاقات بين العناصر الاساسية للموقف أو للمحيط أو البيئة لحل المشكلات التي تقع في نطاقها .

وهناك من يرى أن نظرية التعلم المعرفي تكمل نظرية التعلم الشرطي ولا تخطأها . لأنه لا يمكن لأية واحدة منها أن تعطي تفسيراً كاملاً لعملية التعلم . فكل منهما يفسر التعلم من زاوية تختلف عن الأخرى . وقد يتعلم (س) من الافراد بعض الاشياء وفقاً لمنطق النظرية الأولى لكنه يمكن أن يتعلم اشياء أخرى وفقاً لمنطق النظرية الثانية . فالنظريتان تفسران أحد أنواع طرق التعلم التي تقع عملياً في الحياة اليومية .

نظرية التعلم بالملاحظة

وتعزى هذه النظرية لعالم النفس الأمريكي البرت باندورا Bandura وقد اطلقت عليها تسميات متعددة من بينها التعلم بالملاحظة، التعلم بالاقتداء والتعلم بالنموذج والتعلم بالمحاكاة. وتنطلق هذه النظرية من الافتراض القائل بأن قسطاً كبيراً من التعلم يعتمد على ملاحظة الكائن العضوي لسلوك غيره من ابناء: جنسه أو جيله أو مهنته أو زملائه. وبذلك يعتبر هؤلاء الذين تم الأخذ منهم بمثابة القدوة أو بمثابة النموذج. ومن الموضوعات والتصرفات التي يتم تعلمها بهذه الطريقة، اللغة والتكلم وحركات الجسم واداب التخاطب والتفاعل وقواعد الطعام والزيارات وانماط السلوك العائلي للآباء والأمهات والابناء. كما يمكن أن تنقل انفعالات الخوف والحب من بعض الاشياء أو لبعضها الآخر دون أن تتم معايشتها الشخصية من قبل المتعلم. فما يخافه الأب أو الصديق قد ينتقل إلى الابن أو الزميل وهكذا بقية المشاعر والعواطف الإنسانية نحو الاديان والعقائد والقضايا الإنسانية.

ويحدد باندورا أربع عمليات أو خطوات تفسر كيفية تحقق التعلم بالملاحظة أو بالنموذج وهي:

أ- الانتباه للنموذج المراد الاقتداء به. ويتوقف الانتباه هنا على خصائص الشخص المتعلم وخصائص النموذج المراد ملاحظته والجاذبية التي تشده له والتقارب في الميول والتشابه في بعض المزايا والانتماءات.

ب- الاحتفاظ بالاستجابات النموذجية للقدوة في ذاكرة المتعلم وذلك بعد ترميزها وتوثيقها ووضعها في متناول الاسترجاع المتكرر من امكانية الاستفادة منها.

ج ـ الأداء الفعلي للسلوك النموذجي حين يقتنع المتعلم بأنه سيعطيه نتائج ايجابية. وقد تعمل الصور والأفكار والاقوال المخزونة عن الشخص القدوة كمنبهات يتم استحضارها عندما يظهر الموقف المشابه لما تذكر به هذه الصور أو المقولات. فقد تختزن عبارة «وامعتصماه» في ذاكرة الجندي والقائد ليستحضرها في موقف يستلزم الاستجابة للنصرة أو للأنقاذ أو للدفاع عن الذات أو عن الآخرين.

د ـ الدافعية والرغبة لاكتساب التعلم من الآخرين وخاصة النماذج المتميزة أو الجديره بالاقتداء. وهذا هو الشروط الأقوى وبدونه لا يمكن أن يتحقق التعلم حتى لو تضافرت العوامل الثلاث السابقة (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٢٥٥).

نظرية تعلم التفكير بالرموز (ما بعد المعرفة)

ويمكن القول انها انطلقت من التقرير الصادر عن اللجنة القومية لتطوير التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م وكان بعنوان «أمة في خطر» إذ يقول معدو التقرير: «إننا كأمة نرتكب خطيئة عدم التفكير أو الوقوع اسرى للنظرة الاحادية الجانب في القضايا التعليمية» ومنذ ذلك اليوم اصبحت قضية تعليم التفكير شغلاً شاغلاً لعلماء التربية ولعلماء النفس هناك وخاصة اولئك المعنيين بالعلم المعرفي Cognitive science.

وكانت جهود جلاسر مكملة لما بدأه آخرون فقد طرح نظريته القائمة على خصائص علم النفس النمائي لدراسة التغيرات في الأداء اثناء اكتساب المعارف والمهارات المعرفية المركبة (Glaser,1986,p.33). فهي تركز على كيفية تغير سلوك حل المشكلات لدى المتعلم بأكتسابه المعارف والمهارات كما تهتم بالتعرف على الأسباب Knowing why.

وقد فتحت هذه الجهود الباب أمام المختصين بعلم النفس للخوض في كيفية معالجة العقل البشري للرموز معتبرين أن العقل الإنساني يعمل بالرموز على غرار ما يفعله العقل الالكتروني مع مجموعة صغيرة من القواعد والعمليات.

وطبقاً لما يراه المختصون في علم النفس المعرفي فإن كل البشر لديهم نفس البناء المعرفي الاساسي رغم ما يوجد بينهم من فروق في سعة الذاكرة وفي سرعة اجراء العمليات. والتعليم وفقاً لهذه الرؤية النظرية يزودنا بتكنولوجيا عملية لتحديد المعرفة الراهنة وتوضيح صيغ المعرفة المرغوبة مستقبلاً ولحل المشكلات التي تواجهنا عند التحول بين المرحلتين.

كما طرح مفهوم «ما بعد المعرفة» باعتبارها المرحلة الاعلى بالنسبة للانشطة العقلية وهي أن نفكر حول التفكير أي نكون على وعي بما نفعله عندما نحل مشكلة ما أو نسيطر على ما نقوم به من عمليات ذهنية وعقلية. كما انها تدفع إلى خلق صياغة مشكلات جديدة من أجل التوصل إلى حلول جديدة. وهم بذلك يتحولون من العمليات المعرفية إلى البلاغة المعرفية وهو ما يسموه «علم البيان المعرفي» (برونر، ٢٠٠٠).

٣ . ٧ طرق وأساليب التعلم:

تتعدد طرق وأساليب التعلم بتعدد الموضوعات المراد تعلمها اولاً، وبتنوع المدارس والنظريات الفكرية المطروحة حول التعلم ثانياً. وتبعاً لذلك فان البعض يصنف هذه الطرق على النحو الآتي:

أ ـ التعلم بالمحاولة والخطأ Learning by Trial and Error

ويتم هذا النوع من التعلم باعتماد الشخص على نفسه عندما يواجه موقفاً أو مأزقاً أو مشكلة تستلزم المعالجة أو الحل. فيبادر بما لديه من خبرة سابقة ومن قدرة حالية لأن يجد المخرج المناسب. فهو يجتهد هنا وقد يفلح وقد يخيب. وفي الحالتين فانه يتعلم بالمحاولة مما هو خطأ فلا يعيده مرة أخرى ومما هو صواب فيعود له حين يتكرر الموقف نفسه أو تعود المشكلة نفسها. وتشيع هذه الطريقة عند الصغار والكبار وخاصة عندما يقدمون على تعلم بعض الممارسات أو النشاطات مثل تعلم ركوب الدراجة والسيارة أو اختيار الاصدقاء والزملاء أو استثمار أو شراء السلع والأسهم. ولا شك انها طريقة عملية وسهلة ورخيصة ولكنها قد تكلف كثيراً حين يكون الخطأ غير قابل للتعديل أو التصحيح ويكون الأمر متعلقاً بمشاكل أو قضايا حياتية ومعاشية كبيرة. ويمكن أن تعتبر هذه الطريقة تطبيق عملي للتعلم الذاتي.

ب ـ التعلم بالمحاكاة Learning by Imitation

وبموجبها يتم التعلم بقيام المتعلم بتقليد ما يقوم به الآخرون الأكثر منهم تعلماً أو الأطول منهم خبرة في مجال ما. فالأطفال يقلدون الآباء والعمال يقلدون مشرفيهم والطلبة يقلدون معلميهم. ويكون التقليد عبر الاستماع أو المشاهدة أو بالعمل والمزامله. ويترجم التعلم عبر الالفاظ والكلمات كما هو الحال في تعلم الاطفال أو الكبار بلغة ممن حولهم أو المحاكاة في الاعمال والتصرفات وربما في اعتناق الافكار والمذاهب والايديولوجيات. ويمكن أن تكون هذه الطريقة تطبيقاً عملياً لنظرية التعلم الاجتماعي.

ج ـ التعلم بالإشتراط Learning by conditioning

وقد يكون الاشتراط كلاسيكياً أو اجرائياً حيث يحدث التعلم عند التعرض لمثيرات خارجية مسموعة أو مرئية فيستجيب لها الفرد بمصاحبة مثيرات محايده تعقبها. وحين تتكرر الحالة لعدة مرات يصبح عندها المثير المحايد مثيراً مسبباً لصدور نفس الاستجابات حتى حين يغيب المثير الحسي الذي كان في الأصل هو المسبب للاستجابة. وهذا الاسلوب هو التطبيق العملي للنظرية السلوكية.

د ـ التعلم بالاستبصار والحدس والتفكر Learning by Intution

وبموجبها يتم التعلم حين يقوم الفرد بنشاط ذهني وفكري يحلل من خلاله متغيرات الموقف وعناصره والمجال الذي يقع فيه الحدث أو الظاهرة أو المشكلة ليكتشف العلاقة بين الاشياء والافراد ويجد التفسير المنطقي والعملي لها. فهي تقيم وزناً للإدراك وللعمليات المعرفية. وهذا ما يعد تطبيقاً للنظرية الجشطالتية، والمجالية، والمعرفية.

هـ ـ التعلم البرامجي أو عن بعد وعبر الشبكات

وعلى الرغم من حداثة هذا النوع من التعلم فقد اجريت عليه العديد من البحوث والدراسات التربوية والسايكولوجية للتأكد من مدى فاعليته لتعلم الصغار وتعلم الكبار وللتدريب والتعلم الذاتي وقد لاحظ علماء النفس أن التعليم والتعلم بمساعدة الحاسب الآلي كان فعالاً للأسباب التالية: (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٢٥٨).

١ ـ المشاركة الفعالة والتفاعل الايجابي بين المتعلم والمادة المراد تعلمها.

٢ ـ اقتران التعلم بالعمل الفعلي أي أن هناك خطوات عملية يتم التعلم

المباشر منها وهو ما يسمى بالتعلم عن طريق العمل أو الفعل Learning by doing

٣ ـ إن الجهاز وبرامجياته تقوم بالتغذية المرتدة بطريقة حيادية وموضوعية فلا تنعكس على الشاشة ملامح الغضب حين يكون الجواب خاطئاً كما لا تنعكس ملامح الفرح حين يكون الجواب صحيحاً. وهذا ما يجعل المتعلم في وضع طبيعي بخلاف ما يحدث حين تكون التغذية المرتدة سلبية وتبدو على المعلم علامات الغضب أو الانفعال المصحوب ببعض الكلمات السلبية.

٤ ـ يساعد جهاز الحاسب على تقديم المعلومات بناء على الطلب ووفقاً لقدرات المتعلم ومدى استيعابه وسرعته في تقبلها وفهمها. مراعياً بذلك الفروق الفردية للمتعلمين. بخلاف ما يحدث في التعلم العادي الذي تطرح فيه المعلومات بمعدل سرعة واحدة على جميع المتعلمين.

٥ ـ تنوع بدائل الاختيار سواء للموضوعات أو للمصادر أو للغات أو للاقطار. فيستطيع المتدرب والمتعلم أن ينتقل بين الصفحات التي تنقل له المعلومات والمعارف من افكار متعددة ولمؤلفين ومختصين من ذوي النظريات والفلسفات المتباينة. بدلاً من أن يكون المعلم هو الذي يختار للمتعلمين النوع الواحد أو الوجبة الواحدة ويفرضها على الجميع. وبذلك تضيق حرية الانتقاء والاختيار هنا وتقترب العملية لتصبح وكأنها إنتاج واسع للعقول عبر خط إنتاج واحد دونما تنوع أو تباين في معارفهم أو وجهات نظرهم.

وهناك من يعتبر «التسميع الذاتي» طريقة أخرى للتعلم وبموجبها يحاول المتعلم أن يسترجع ما حفظه أو فهمه من مواد أو معلومات أو أن يستخدم طريقة الاجابة على الاسئلة التي تتعلق بتلك المادة للتأكد من انه ظل يعرفها.

وهذا ما يفعله الذين يحاولون حفظ السور القرآنية أو حفظ القصائد الشعرية . وهي في الحقيقة لا تعتبر طريقة مستقلة للتعلم بل يمكن أن تدخل ضمن التعلم الذاتي أو المحاولة والخطأ . أو انها تعتبر طريقة للتذكر وليس للتعلم كما سنوضح ذلك لاحقاً .

٣ . ٨ انتقال أثر التعلم

ان الحديث عن انتقال أثر التعلم له صلة وثيقة بانتقال أثر التدريب الذي تناوله علماء النفس وركزوا عليه بعد أن ظل هذا الانتقال مهملاً في التدريب التقليدي . (محمود، ٢٠٠٠ ، ص ٨٤ ـ ٨٦) .

ويراد بالانتقال هنا معرفة مدى الأثر الذي يتركه تعلم عمل ما على تعلم عمل آخر أو يراد به هل أن تعلم معرفة أو لغة ما تؤثر على تعلم معرفة أو لغة أخرى؟ . وقد انتهى علماء النفس بعد العديد من التجارب والدراسات للاجابة على هذا السؤال بأحتمالات ثلاثة هي :

أ ـ الانتقال الايجابي لأثر التعلم : وبموجبه يؤكدون أن تعلم بعض المعارف أو بعض اللغات أو بعض المهارات يسهم ايجابياً في تعلم معارف أو لغات أو مهارات أخرى ان كانت لها صلة وعلاقة بين موضوعات التعلم . فتعلم الاحصاء قد يساعد على تعلم الرياضيات . وتعلم لعبة كرة الطائرة قد ينتقل ايجابياً لتعلم لعبة السلة . وتعلم سياقة السيارة الخاصة يساعد ايجابياً على سياقة سيارة الحمل . . . الخ .

ب ـ الانتقال السلبي لأثر التعلم : ويحدث ذلك عندما يؤدي تعلم شيء ما إلى صعوبة أو اعاقة تعلم شيء آخر يعقبه . والمثال الذي يستشهد به دوماً هو أن تعلم النسخ على الآلة الكاتبة بأصبع واحد يعيق تعلم النسخ بطريقة اللمس بالاصابع العشر . كما أن قيادة سيارة تكون عجلة قيادتها

لليسار يعيق تعلم قيادة سيارة أخرى عجلة قيادتها إلى اليمين (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٢٢٢).

ج ـ عدم وجود اثر الانتقال: ويكون ذلك حين لا توجد أية علاقة بين العمل (أ) والعمل (ب) المراد تعلمهما بالتعاقب. فتعلم قيادة السيارة لا علاقة له بتعلم الموسيقى أو بتعلم السباحة.

وعليه يمكن القول أن انتقال أثر التعلم وكذلك الحال لانتقال أثر التدريب بين موضوعين أو عملين مختلفين يمكن أن يتحقق ويكون ايجابياً في ظل الظروف والشروط التالية:

١ ـ وجود العلاقة المشتركة والتقارب بين الموضوعين الخاضعين للتعلم أو للتدريب.

٢ ـ استيعاب المبادئ العامة المشتركة بين الموضوعين أو المجالين المشار لهما.

٣ ـ استخدام الطرق الصحيحة والأساليب العلمية التي تعمق فهم المتعلم أو المتدرب.

٤ ـ الممارسة العملية الفعلية من قبل المتعلم للنشاط الأول وليس مجرد حفظه أو اطلاعه عليه.

٥ ـ وجود الدافع لدى المتعلم باكتساب المعرفتين أو لاتقان النشاطين مع توفر الحد المقبول من الذكاء والادراك للجمع بينهما.

٣ . ٩ قوانين ومبادئ التعلم

على الرغم من تعدد النظريات وتباين وجهات النظر التي طرحها علماء النفس وعلماء التربية حول التعلم فأنهم سعوا إلى صياغة بعض المقولات أو التعميمات التي توضح بعضاً من خصائص هذه العملية وابعادها

ومتغيراتها فسمي بعضها بقوانين التعلم وسمي بعضها الآخر بمبادئ التعلم .

اما أهم قوانين التعلم فهي : (طاشكندي، ١٩٨٩، ص٢٨٨)

ـ قانون الأثر :

الذي ينسب التعلم لتعزيز الارتباطات الداخلية بين المثير والاستجابة وإلى النسيان الذي يضعف هذه الارتباطات .

ـ قانون التمرن : وبموجبه فأن أداء العمل في ظروف تعلمية مواتية يسهل من ادائه في أية مواقيت مستقبلاً .

ـ قانون التدريب:

وبموجبه أن التعلم لا يتم بمجرد التكرار وانما وفقاً لقاعدة الأشياء التي تبعث على المضايقة والفشل يميل الفرد لتركها .

ـ قانون الكثافة : يقول أن درجة التعلم تعتمد على قوة الاستجابة للحافز.

ـ قانون الاستعداد :

وينص على أن الاستعداد للعمل المتمثل بالرغبة فيه والقدرة عليه يعد ضرورياً لانجازه والعكس صحيح . وأن الذين أقل استعداداً للتعلم يحتاجون لوقت أطول لانهاء مهمة التعلم من الذين يفوقونهم بالرغبة والقدرة .

ـ قانون ميركس ـ دورسون :

ينص على أن مستوى الاستقبال لصعوبة المهمة يزداد مع المستوى المنخفض في الدافعية المحتاج اليها لتشجيع الحد الاقصى للأداء .

أما أهم مبادئ التعلم فهي :

- إن الاشياء جميعاً قابلة للتعلم بما فيها المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات واللغات وبقية السلوكيات .
- للفروق الفردية بين البشر صلة مباشرة في مستويات التعلم والزمن الذي يستغرقه سواء بالسلب أو الايجاب .
- للدافعية وللحوافز أثر كبير في تحديد مستوى التعلم المتوقع والعلاقة بينهما طردية .
- تسهم الاتجاهات والميول الفردية في تحديد مدى تقبل المتعلم من عدمه للموضوع المراد تعلمه .
- تعتبر التجارب والممارسات خير فرصة لاختبار مستويات التعلم واغنائها وصقلها .
- إن الخبرات المتعلمة سابقاً تسهم في تسهيل التعلم لخبرات ومهارات جديدة أو قد تعقبها .
- مبدأ تعلم التعلم وهي مهارة التعرف على كيفية الاستجابة التي تصلح للتطبيق في عدد من المواقف النوعية .
- مبدأ انتقال أثر التدريب : وينص على تأثير تعلم احدى المهام على الاكتساب اللاحق لبعض المهام التالية .
- مبدأ التدعيم : ويدل على تقوية العلاقة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية .
- مبدأ الانطفاء : وهو عكس التدعيم ويتلخص في أن المثير الشرطي إذا تكرر دون أن يتبعه مثير أصلي ، تضاءلت الاستجابة الشرطية الثابته بالتدريج حتى تزول .

ـ كلما زادت العناصر المتماثلة في المواقف زاد انتقال أثر التدريب والتعلم قوة وفاعلية. وكلما قلت هذه العناصر تماثلاً قل أثر هذا الانتقال. فاجادة الكتابة على الآلة الكاتبة تساعد على اجادة استخدام الحاسب الآلي وفقاً لمبدأ انتقال أثر التدريب.

٣ . ١٠ التعلم والتدريب من أجل التنمية البشرية

الآن وقد انتهينا من تقديم ما ينبغي (للمعنيين بالتدريب) معرفته حول عملية التعلم تتضح للقارئ وللدارس كيف أن المعرفة الإنسانية بوجه عام والمعرفة السلوكية التي يطرحها علماء النفس بوجه خاص يمكن أن تقرب العمليتين من بعضهما البعض على الرغم من أن لكل منهما خصوصيته ومختصيه.

والمتأمل في طبيعة كل منهما يجد بسهولة كيف أن التدريب ليس إلا نوعاً من أنواع التعلم وأن ما قيل عن التعلم من نظريات وطرائق وأساليب يمكن أن توظف في الاعداد لبرامج التدريب وفي تنفيذها وتقييمها. وإن ما قيل عن المتعلم ودوره وما ينبغي أن ينهض به ويتمتع به من خصائص ينطبق ايضاً على المتدرب.

ولكي تظل هذه العلاقة العضوية والجدلية بين التعلم والتدريب وثيقة وواضحة ينبغي للقيادات السياسية العليا في مجتمعاتنا وللقيادات الإدارية في منظماتنا المدنية والأمنية أن تحرص على النظر لهما كذراعين متكاملين ومتوازيين في سياساتها وخططها الرامية إلى تنمية مواردها البشرية وقواها العاملة. فالتعلم الذي يولي جل الاهتمام للمعارف النظرية وللتراث وللعقائد والمذاهب والعبادات والاحاطة بما يستجد من فكر وعلم وثقافة، لا يمكن أن تُوظف وتُستثمر دون التقنيات والمهارات والسلوكيات العملية والتطبيقية التي

يقدمها التدريب. كما أن التدريب الذي لا يسبقه تعلم نظري وتعمق علمي في المجال الذي يعمل فيه المتدرب لا يمكن أن يكون فعالاً أو محققاً لاغراضه ولاهدافه. فالعمليتان مستمرتان ومتواليتان وكل منهما يكمل الآخر طالما أن الهدف البعيد لكليهما هو تنمية الإنسان وحماية وتقدم الأوطان.

وإذا كان علماء النفس قد اعطوا الكثير من وقتهم وجهدهم وابداعهم لسيكولوجية التعلم خلال القرن العشرين فأن القرن الواحد والعشرين بتحدياته وتقنياته وبثورته المعلوماتية وانفتاح القارات على بعضها لتكون قرية صغيرة سيشهد مشاكل إنسانية ونفسية غاية في التعقيد. بل أن العمل في المنظمات الدولية المتعددة الجنسية وتنوع انتماءات ولغات وعادات العاملين فيها سيتطلب بذل الكثير من الجهد في إعداد البرامج التدريبية البينية بين البيئات لاكساب المهارات والسلوكيات واللغات التي تعجز البرامج التعليمية عن تقديمها. وستحتاج اقطار العالم اجمع لتخصص جديد اسمه سيكولوجية التدريب وإن غداً لناظره قريب.

الفصل الرابع

الخبرات التدريبية بين النسيان والتذكر

٤ ـ الخبرات التدريبية بين النسيان والتذكر

٤ . ١ المقدمة

من القضايا السايكولوجية التي أولاها علماء النفس اهتمامهم وهم يناقشون عمليات التدريب والتعلم هي النسيان والتذكر. فمعلوم أن اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات تستلزم بالضرورة أن يحافظ عليها من أجل استعادتها وتذكرها واستخدامها عند الحاجة لها في المواقف التي تستدعي توظيف ذلك المخزون المكتسب، وإلا لماذا يبذل الناس جهدهم ويبددون أوقاتهم ويتحملون عناء التعلم والتدريب إن لم يكن بمقدورهم الاستعانة بما اكتسبوه في حل المشاكل التي تواجههم أو للقيام بالاعمال والمهام التي تعهد اليهم؟ .

غير أن الذي يلاحظ في واقع حياتنا اليومية والعملية ومن تجارب الافراد على مختلف اعمارهم ومستوياتهم أن هناك تباين في قدرات وقابليات ومهارات الناس على الحفظ والتذكر لما تعلموه أو تدربوا عليه في سنوات سابقة. وحين يُسئلوا عن السبب فإنهم سرعان ما يرجعونه إلى النسيان. ولذلك اعتاد هؤلاء الناس على ترديد المثل الشعبي القائل «أن آفة العلم هو النسيان» ونحن هنا نعدل هذا المثل فنقول «أن آفة التدريب والتعلم هو النسيان». لأنه يأكل المعرفة والخبرة والمهارة مثلما تأكل النار الحطب. وشتان بين الحطب وبين المعرفة والذكريات والمهارات.

لذلك كان لابد من بذل كل الجهود العلمية والعملية لمواجهة ظاهرة النسيان، هذه الآفة التي تلتهم المعرفة والعلم وتسطو على المهارات والممارسات والخبرات السابقة. فنسياننا إلى لغة اجنبية تعلمناها في فترة

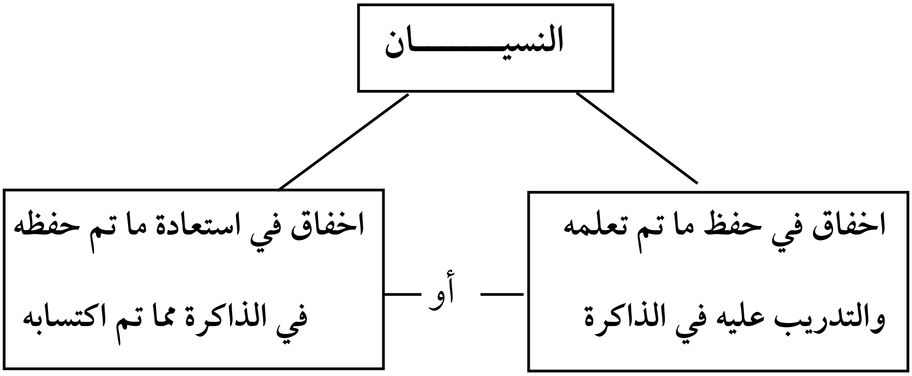
من حياتنا أو نسياننا لمهارة الكتابة على الآلة الناسخة ونسياننا لمعرفة دينية تتعلق بعقيدتنا، هي أمثلة يستحضرها اغلبنا بين الحين والآخر.

وسنحاول في هذا الفصل أن نعرّف بظاهرة النسيان ونستعرض أهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة النفسية ونقف عند أهم العوامل والظروف المؤدية لها والمراحل التي تمر بها وكيفية حدوثها. وبعدها نتحول إلى ظاهرة التذكر المعاكسة للنسيان ونعرف بالذاكرة وأنواعها وبالخطوات التي يتم من خلالها حفظ المعرفة والخبرة ومن ثم استرجاعها وتغذيتها أو توظيفها مستعرضين أهم النظريات المفسرة لعملية التذكر.

فما من شك أن الإحاطة بموضوع النسيان والتذكر من قبل المتعلمين والمتدربين والمدربين سيسهم ايجابياً في تقليل ما تتعرض له خبراتنا ومهاراتنا السابقة من نسيان وعندها نضطر إلى اعادة التعلم واعادة التدريب من جديد وفي ذلك ضياع للجهد والوقت اضافة للمعاناة النفسية التي تنجم عن النسيان.

٤ . ٢ ما المقصود بالنسيان؟

يعرف النسيان بأنه فقد للمعارف أو للمعلومات أو للخبرات التي تعلمناها سابقاً وحفظناها في الذاكرة. ومن الخطأ أن يطلق على ما لم يتم تعلمه أو اكتسابه من التدريب والتجريب السابق بأنه نسيان. فالنسيان إذن يعقب التعلم والتدريب أو الاكتساب Acquisition ولا يسبقها. وهناك من يعرفه بانه هو الصورة السالبة للتذكر. لكن هذا يستلزم التعريف بالتذكر اولاً. كما يعرف النسيان بانه الاخفاق في استعادة ما تم اكتسابه بالتعلم والتدريب وتم خزنه في الذاكرة. لذلك لابد من التمييز بين النسيان الناجم عن الاخفاق في حفظ وخزن المعلومات والخبرات في الذاكرة، وبين النسيان الناجم عن الاخفاق في استعادة المعلومات المخزنة والمحفوظة في الذاكرة.



الشكل رقم (٦) عناصر النسيان

وقد أكدت البحوث والدراسات التي أجراها علماء النفس حول ظاهرة النسيان أن المهارات والخبرات السابقة التي تم اكتسابها بالتدريب شأنها شأن المعلومات والمعارف النظرية التي يتم اكتسابها بالتعلم من حيث تعرضها للنسيان (وان كانت المهارات الحركية والعقلية أقل نسبياً عرضة للنسيان من المعلومات المعرفية). وانه كلما طالت الفترة الزمنية بين اكتساب الفرد للمهارة أو للخبرة وبين ممارستها واستعمالها، انخفض مستوى الاداء لهذه المهارة وزاد احتمال وحجم نسيانه لها. وهناك فرضية اخرى تقول انه كلما تغيرت الظروف البيئية التي تم في نطاقها اكتساب المعارف والخبرات، عن تلك التي تحيط بالفرد عند محاولته استعادتها وتذكرها، يزداد احتمال نسيانه لها. فالتعلم والتدريب على سبيل المثال في اجواء تسمع فيها الموسيقى أو تعج فيها ورشة التدريب بالضجيج قد يعيق التذكر في قاعة هادئة. وهذه الفرضيات تؤكد للمعنيين بالتعلم وبالتدريب أن بذل المزيد من الجهود في إجراء البحوث والتجارب سيسهم فعلاً في تعميق الفهم لمثل هذه الظواهر الإنسانية التي يعاني منها بنو البشر اينما وجدوا وعلى جميع المستويات والعاملين منهم في مختلف الاختصاصات (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٢٩٢ ـ ٢٩٤).

٤ . ٣ النظريات المفسرة لأسباب النسيان

تجيب هذه النظريات على السؤال الرئيس لماذا ينسى الإنسان ما تعلمه من معارف ومعلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات؟ وقد تباينت هذه النظريات تبعاً للمدارس النفسية التي ينتمي لها أصحاب هذه النظريات. ونوجز هنا أهم النظريات المطروحة في ادبيات علم النفس وإن اختلفت تفسيراتها.

أ ـ نظرية الضمور أو التلاشي أو التحلل Trace Decay Theory

وبموجب هذه النظرية فإن مرور الوقت الطويل على ما تعلمناه دون مراجعة واسترجاع أو ممارسة له يؤدي إلى ضمور هذه المعرفة والخبرة والمهارة وتلاشيها تدريجياً، أو انها تتحلل كما يرى ثورندايك وفقاً لقانون الممارسة الذي ابتدعه في كتابه أسس التعلم ١٩٣٢ . أما إذا تكرر استرجاع المادة أو تكرر النشاط وأعيدت الخبرة بين الحين والآخر فإنها تبقى في الذاكرة وربما تقوى ويزداد تعلمها ويستمر حفظها في الذاكرة. والتجارب الحياتية لمعظم البشر تؤكد منطق هذه النظرية. إذ يؤكد أغلب الذين حفظوا القرآن في سنوات طفولتهم أو شبابهم أن تركهم أو عدم مراجعتهم لآياته وسوره لفترة طويلة قد أنساهم ما حفظوه.

لكن هذه النظرية قد لا تفسر بقاء بعض الأحداث أو بعض المعلومات والخبرات القديمة في ذاكرتنا دون أن ننساها رغم مرور الزمن الطويل عليها وعدم استعمالنا أو مراجعتنا لها بين الحين والآخر. كما انها لا تفسر نسياننا لبعض المعلومات والخبرات التي اكتسبناها حديثاً ولم يمر عليها زمن يسمح بتلاشيها أو ضمورها. لذلك كان لابد من البحث عن نظرية أخرى تسد هذا الفراغ وتجيب على هذا التساؤل.

ب ـ نظرية الكبت Repression Theory

وصاحبها هو العالم المشهور فرويد الذي ارسى قاعدة مدرسة التحليل النفسي كما ايدها وقبلها آخرون مما ساروا على دربه. فالنسيان عند هؤلاء سببه وجود دوافع لدى الفرد تدفعه لاستبعاد ذكريات ومعلومات وخبرات معينة من ذاكرته ومن وعيه وارجاعها أو اسقاطها فيما يسمى اللاشعور أو اللاوعي. وعند ذلك يتعذر عليه تذكرها أو استرجاعها لأنها لم تعد موجودة اصلاً في وعيه أو في ذاكرته وهو لم يعد يعرف عنها شيئاً واين هي. وحتى حين تحاول هذه الذكريات أو الخبرات أن تطفو إلى السطح وتظهر في المخيلة أو تقترب من الذاكرة سرعان ما تبادر قوى الكبت لمقاومتها ومنعها من دخول منطقة الشعور والوعي لتظل في دائرة النسيان أو في منطقة اللاوعي. والطريق الوحيد الذي ربما يساعد على استرجاع وتذكر هذه الخبرات أو المعلومات المنسية هو اخضاع صاحبها للتحليل النفسي لاستعادتها من اللاوعي. وبموجب هذه النظرية أن البشر لا يتذكرون إلا ما يفلت من دائرة الكبت. أما ما ننساه فهو الذي وقع في دائرة الكبت بطريقة لا إرادية ولا شعورية. وقد يطلق البعض على هذا التفسير بنظرية النسيان الناتج عن دافع. (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٣٠١).

وهنا يتساءل البعض عن أسباب تعرض بعض هذه الخبرات والمعلومات للكبت ونجاة الاخرى من الوقوع فيه؟ فالجواب عند فرويد وأصحابه هو أن ذلك يرجع إلى دوافع الفرد الخاصة وإلى تاريخه النفسي ولتجاربه الحياتية وظروفه التي عاشها ولأساليبه الدفاعية والتوافقية. فهي التي تجعل البعض لا يتذكر اسماء غرمائهم واعدائهم الذين اساءوا لهم ولا يتذكروا المواقف والأحداث التي الحقت بهم أذى نفسياً أو اشعرتهم بالذنب . . . الخ.

ج ـ نظرية عدم تكامل المكتسب (الجشطلية) Gestalt Theory

فالمجاليون الذين سبق وشرحنا نظريتهم في التعلم لهم نظريتهم التي تفسر النسيان من وجهة نظرهم. فهم يقولون: إن ما يتم تعلمه أو اكتسابه من معارف وخبرات بطريقة متكاملة ويتم فهمه وإدراكه قلما ينسى، وأن الذي ننساه هو تلك المعارف والخبرات التي لم يكتمل استيعابنا وفهمنا لها. فالتذكر عندهم يستلزم تكامل المعرفة أو المعلومة أو الخبرة وهي مشتقة من فكرة (كلية الموقف والمجال) عندهم. فكلما كان المكتسب مكتملاً ومدركاً بكليته كان تذكره أسهل وأقوى. اما الأشياء الناقصة وغير المدركة بكليتها فهي أكثر عرضة للنسيان. وقد عمقت الباحثة بلاما زيجارنك وهي تلميذة لكيرت ليفين بربط النسيان بالتوتر الذي يحدث داخل الفرد حين لا يكتمل تعلمه. فبتر التعلم أو التدريب يثير التوتر والقلق وتوقعت أن ما لا يكتمل اتقانه ولا تشبع دوافعه يكون نسيانه أقل من المهارات والمعارف المكتملة. (عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٣٠٢).

د ـ نظرية التداخل Interference theory

ترجع فكرة النظرية إلى جاتري Guthrie التي طرحها في كتابه سيكولوجية التعلم إذ يقول: أن النسيان يرجع إلى التنافس بين المواد المتعلمة أو لتداخلها مع بعضها البعض. فهي تتنافس على المكان الذي تحتله في ذاكرة الإنسان (طه، ٢٠٠٠، ص٢٥٥). كما أن اكتساب بعض المعلومات الجديدة يعيق معلومات أخرى تم تعلمها سابقاً ويطلقون على هذه العملية بالكف الرجعي أو الكف اللاحق. فالتداخل هنا رجعي Retroactive Interference أي أن للمعلومات الجديدة أثراً رجعياً على القديمة فيعطل تذكرها. وقد يكون هناك تداخل قبلي Proactive Interference أو كف سابق

وبموجب تعطل المعلومات القديمة تذكر المعلومات الجديدة. وهو عكس النوع الأول. ويعلل أصحاب هذه النظرية ادعائهم بأن النسيان اثناء النوم ابطأ من النسيان اثناء النهار واليقظة لأن الإنسان يتعرض اثناء اليقظة للكثير من المنبهات والمثيرات التي تتداخل مع مخزونه في الذاكرة بينما يقل التداخل ليلاً (طاشكندي، ١٩٨٩، ص٢٧٩).

وهكذا تتضافر جهود علماء النفس وتتكامل نظرياتهم باتجاه ايجاد التفسيرات المختلفة لسلوكيات الإنسان سواء تعلق الأمر بالتعلم أو بالتدريب أو بالظواهر التي يتعرض لها الإنسان وفي مقدمتها التذكر والنسيان. فقد تساعد نظرية الكبت في تفسير بعض النسيان لبعض الحوادث والمعلومات بينما تسعفنا نظرية اخرى في تفسير النسيان لنوع آخر من المعلومات والمعارف والخبرات. فالاختلاف هنا ظاهرة صحية وبدونه لا يمكن أن تتقدم المعرفة أو تتكامل صحة النظريات العلمية. مؤكدين هنا أن النظريات ليست حقائق مطلقة أو قوانين صادقة تنطبق على جميع الحالات والظروف وانما هي أطر فكرية وفرضيات منطقية يتم قبولها لفترة من الزمن لكونها تسهم في تفسير الظواهر في ظل المعرفة المتاحة. ولسان حال علماء النفس لا يختلف عما يقوله المفسرون والمجتهدون والفقهاء عندما ينتهون من طرح آرائهم بعبارة «والله اعلم». وكذلك علماء النفس فأنهم ليسوا معصومين من الخطأ. وقد يحدث النسيان عند البعض بسبب تعرضهم لصدمة نفسية حادة أو لصدمة كهربائية أو عند التعرض لضغوط حادة مفاجئة كتلك التي تنجم عن حوادث الطائرات أو السيارات أو الهزات الأرضية. كما يتعرض الافراد الذين تصاب جبهة الرأس عندهم أو يتعرض الفص المخي للأذى والاعتداء بالضرب. وعندها يتم فقد الذاكرة أو تضعف عندهم قدرة التذكر فينسون الأحداث القريبة مع بقاء التذكر أحياناً للأحداث البعيدة.

وقد يكون فقدان الذاكرة كلياً أو جزئياً. ففي الحالة الأولى ينسى الإنسان كل شيء حتى نفسه واسمه وعنوانه والناس الذين يعرفهم أو حتى أعز الناس اليه. اما الفقدان الجزئي فيتمثل في نسيان جزء من المعلومات والخبرات لدى المصاب فمنهم من ينسى الحوادث المزعجة فقط ومنهم من ينسى ما تعلمه واكتسبه خلال فترة محددة من حياته دون أن ينسى ما اكتسبه في فترات أخرى.

والقصة التالية توضح حالة واحدة لأسباب فقد الذاكرة:

«وجد فلاح في حوالي الثلاثين من عمره في حالة ذهول وكأنه تائه فأحضره أحد المارة إلى اقرب مستشفى وتركه. وعند سؤاله عن اسمه وعنوانه لم يجب بأية معلومات. فتم فحصه الكامل والشامل ولم توجد فيه أية علة، فتُرك في سريره. وبعد يومين فاق الرجل من نومه وتوجه للممرضة سائلاً اياها من أتى بي إلى هنا؟ ولماذا؟ وحين تم اخباره بما حدث وطلب منه أن يروي ما حدث له في آخر يوم قبل دخوله المستشفى قال هذا الفلاح: انه كان يقود عربة محملة بالخضراوات وفي أثناء سيره صدم رجلاً عجوزاً فقتله لعدم قدرته على تجنبه لخروجه ليلاً وفجأة من الحقل إلى طريق العربة. فسببت له هذه الحادثة ازعاجاً وخوفاً. ولم يستطع أخفاءها فذهب لأحد زملائه ليخبره بالحادثة لخوفه منها ومن نتائجها إن هو اخفاها. ونصحه بأخبار مركز الشرطة القريب منه مع أن ذلك سيؤدي إلى سجنه لسنوات طويلة. فتوجه فعلاً للاخبار عن الحادثة لكنه لم يدر ماذا حدث له بعد أن كان في منتصف الطريق» (أحمد، ١٩٩٩، ص١٠٣).

ومع أن حوادث كثيرة مشابهة لهذه الحالة تروى حول فقدان الذاكرة إلا أن البحوث والدراسات النفسية لا تزال تبحث عن كيفية إختفائها وكيف تفقد المعلومات أو يتعذر استرجاعها وأين تودع الخبرات والمعلومات أثناء فقد الذاكرة؟.

٤ . ٤ مبادئ وفرضيات حول النسيان

يتأثر النسيان بدرجة ومستوى الاكتساب وعمق التأثر في المادة المكتسبه وشدة التأثر بها وبالعوامل التي تعطل ذلك الأثر لدى المتعلم . اضافة إلى الفروق الفردية والظروف التي يتم فيها الاكتساب . ونوجز هنا أهم الفرضيات التي توصلت لها البحوث والتجارب حول النسيان :

أ ـ الزيادة والنقصان في حجم التعلم والتدريب : يكون التدريب والتعلم ناقصاً أو دون التكامل إذا لم يرتفعا إلى مستوى الاستيعاب مرة واحدة . بينما يكونان زائدين في حالة إذا تمت المذاكرة أو التمرن أكثر في محك التسميع الكامل . وهنا يجب على المتعلم والمتدرب أن يعطي في المراجعة الإضافية (الزائدة عن الاكتساب) الانتباه ذاته الذي اعطاه في المرات السابقة . فتكرار الدرس والتمرين دون انتباه لا يعد تعلماً أو تدريباً زائداً . وعند الوصول لهذا المحك فإن الدرس أو التمرين قد زاد تعلمه ويمكن الاحتفاظ به لفترة اطول من درس أو تمرين قد تم تعلمه بالكاد . أي أن التعلم والتدريب الناقص والذي لا يستمر لمدة معقولة بعد التمكن يزداد احتمال نسيانه . ولم تؤيد التجارب الرأي الشائع «أن ما يحفظ بسرعة ينسى بسرعة» (راجح ، ١٩٨٣ ، ص٣٠٣) .

ب ـ التدريب الموزع والتدريب المجمع : تساءلت احدى الدراسات حول مدى الإفضلية بين مد التدريب لفترة أطول أم اختصاره بفترة قصيرة هو الأفضل للمتدرب ولبقاء الخبرة وعدم نسيانها؟ فأجابت بأن المتدرب في الحالة الأولى يتم تدريبه بصورة أفضل واحتفاظه بالخبرة يكون ادوم . غير أن دراسات لاحقة أخرى لم تؤيد طريقة على أخرى وترى أن كلاً منهما يصلح لنوع من التعلم والتدريب دون النوع الآخر .

كما اكدت دراسات أخرى على أن تداخل فترات الاستراحة مع فترات التعلم والتدريب يساعد على سرعة التعلم واطالة أمد القدرة على التذكر . وهنا لابد أن نشير إلى حكمة الله عز وجل الخالق لهذا الإنسان والعارف بقدراته وامكانياته وبضعفه ومحدودية تحمله واستعداده ونستحضر تجربة نزول القرآن الكريم على نبينا محمد > وهو الإنسان الذي اصطفاه من بين البشر ليكون خاتم الانبياء فلم ينزل عليه القرآن مرة واحدة بل جاءه على فترات متباعدة استغرقت ثلاثاً وعشرين سنة ليتمكن الناس من تعلمه واستيعابه وفهم معانيه ومن ثم حفظه . وما كان ذلك ليتم بيسر ويظل في الذاكرة لو نزل مرة واحدة من اللوح المحفوظ إلى النبي > ومنه إلى الصحابة . وقد وثق القرآن الكريم هذه الحقيقةبقولهتعالى{$ّقرٍَآنـافّرّقَّنّـاهٍ لُـتّقَّرّاًهٍ عّلّى پنّـاسٌ عّلّى" مكًثُ$ّنّزّلّنّـاهٍ تّـنـزٌيـلاْ<>١٠٦<>} (الإسراء).

وينبغي أن يتعظ المعنيون بالتعليم والتعلم وبالتدريب والتطوير بهذا الدرس الإيماني فلا يثقلوا على المتعلمين ولا على المتدربين فيحملونهم فوق طاقتهم وفوق قابلية ذاكرتهم على الاستيعاب والاحتفاظ . وهذا تأكيد على أن الكثير مما تتوصل له البحوث والدراسات والتجارب السايكولوجية تتطابق مع ما جاء في القرآن والسنة التي ينبغي أن تظل في ذاكرتنا ما دمنا على قيد هذه الحياة .

ج ـ وإذا كان البعض يرى أن النسيان آفة ونقمة فإن هناك حالات ومواقف يكون فيها النسيان رحمة ونعمة . فليس هناك من يقلل من فائدة النسيان للبشر عموماً حين تذهب عن ذاكرتهم أحداث مؤلمة وحزينة ومواقف سيئة وظروف عصيبة جداً لا يمكنهم وهم يتذكرونها إلا أن تنقلب حياتهم إلى شقاء ويومهم إلى عزاء ولو ظلت هذه الأحداث حية في

الذاكرة ويتم استذكارها بين الحين والآخر لما سَعُد إنسان على وجه الأرض، والموت وفقدان الأحبة واحد من هذه المواقف المحزنة.

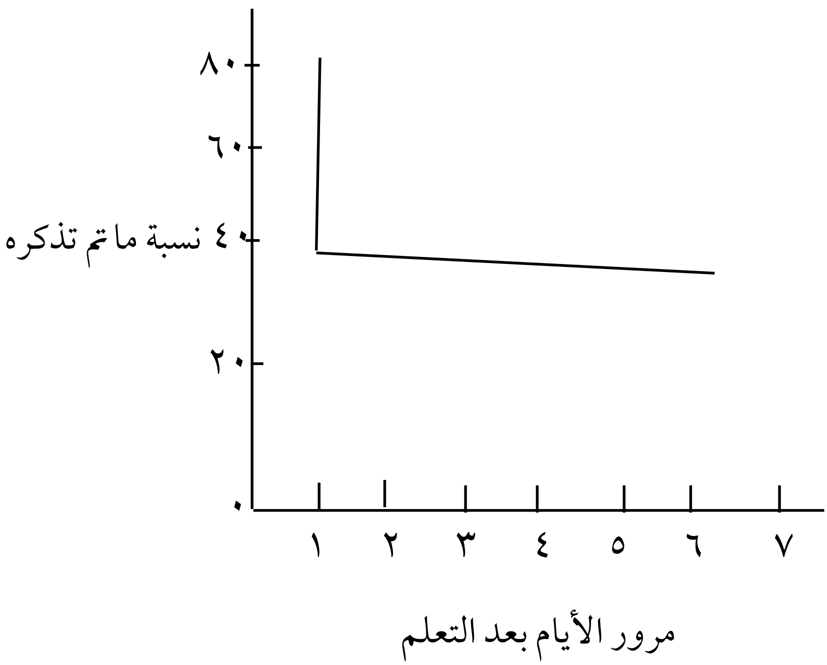
د ـ والنسيان الذي قد يضعف الذاكرة احياناً فإنه قد يساعد على تقويتها احياناً أخرى. فالذاكرة الجيدة ليست كالاسفنجة التي تمتص كل شيء. وانما هي اشبه بالمصفاة تسمح لبعض الأشياء بالخروج منها ليتم الحفاظ على الأشياء الأكثر أهمية. وعليه فإن نسيان ما هو غير مهم أو غير سار قد يسهم في تذكر ما هوأهم أو ما هو أكثر سعادة.

هـ ـ ونذّكر هنا بأن، ليس كل النسيان سببه ضعف الذاكرة. وانما قد يرجع بعض النسيان إلى عدم التركيز وعدم الانتباه أو إلى عدم الفهم أو عدم الدقة في إجراء الحفظ الصحيح للمعلومة أو للمهارة التي تم اكتسابها. فقد نتوهم أو نوهم انفسنا بما اكتسبناه خلافاً للحقيقة والواقع وعندها ندعي النسيان لما فشلنا في مهمة استيعابه. كما يرجع بعض النسيان إلى عوامل ذاتية ومزاجية وهي غير تلك العوامل اللاشعورية فتعدل وتبدل وتحذف وتضيف لما تم حفظه في الذاكرة فحين نسترجعه نجده لا يطابق بالتمام ما وقع فعلاً أو ما شاهدناه فعلاً.

و ـ منحنى النسيان Forgetting Curve

وأخيراً فقد اكدت نتائج التجارب والبحوث التي اجراها عالم النفس الالماني ابنجهاوس من عقود بعيدة أن النسيان لا يحدث فجأة في الظروف العادية كما انه لا يتم بطريقة تصاعدية منتظمة. ووفقاً للمنحنى الذي رسمه للنسيان فأن النسيان يحدث بسرعة فور انتهاء عملية التعلم والتدريب ثم يأخذ بالتباطئ مع الزمن إلى أن تأخذ عملية النسيان شكل الخط المستقيم دون أن يصل الخط إلى نقطة الصفر. أي أن النسيان لا يمكن أن يكون كلياً

وتاماً كما يحدث في حالة الفقدان للذاكرة. وحتى حين لا يكون الفرد قادراً على تذكر خبراته السابقة أو جزء منها إلا انه حين يستعيد تعلم هذه الخبرات التي نسيها سرعان ما يجد نفسه قادراً على تعلمها من جديد وبوقت اسرع وجهداً أقل. وهذا يدل على أن هناك اثراً متبقياً في ذاكرة الفرد لهذه الخبرات والمعلومات. وعليه فاننا لا ننسى كلياً وتماماً كل الأشياء التي يتعذر تذكرها. (الزراد، ٢٠٠٢، ص٤٥).



الشكل رقم (٧) منحنى النسيان

ومن كل ما تقدم ذكره حول النسيان يمكن القول أن هناك بعض العوامل النفسية التي قد تؤدي للنسيان أو تسهم في تعجيله أو توسيع دائرة ما يتم نسيانه، واهمها ما يلي:

أ ـ القلق والتوتر وعدم الارتياح والاطمئنان النفسي أو عدم ملائمة الظروف المكانية أو الزمانية التي يحاول فيها الفرد تذكر ما يريده من معلومات أو خبرات وغيرها. ويعتبر الخوف وظروف القهر والخطر والتهجير والغربة القسرية من بين هذه العوامل النفسية المؤدية إلى النسيان واضعاف الذاكرة.

ب ـ عدم الاهتمام بما هو مخزون ومحتفظ به في الذاكرة من المعارف والمهارات الهامة وتركها واهمالها لفترات طويلة دون الرجوع إليها بين الحين والآخر مما يؤدي إلى اضمحلالها وضعفها.

ج ـ كثرة المواد المخزونة ونوعيتها وصعوبتها وتشتتها ما بين معارف وثقافات عامة واخرى علمية تخصصية أو عملية. فكلما زاد حجم هذه المعلومات والخبرات وزادت تفصيلاتها وتعقيداتها زاد احتمال تعرضها للنسيان.

د ـ عدم الدقة في خطوات وإجراءات ومراحل العملية التعليمية أو العملية التدريبية وضعف التركيز وعدم الاستعانة بالمعينات والمساعدات التي تقترن بهذه المواد المراد الاحتفاظ بها.

٤ . ٥ التذكر: ماهيته ومراحله

التذكر كما سبق وذكرنا هو عكس النسيان ولذلك يعرف بأنه استرجاع لما سبق أن اكتسب بالتعلم وبالتدريب واحتفظنا به في الذاكرة بغية الاستفادة

منه . ويشمل ذلك المعارف النظرية والمهارات التطبيقية والصور والاسماء والأفراد والأشياء التي سبق وتعاملنا معها أو تعرفنا عليها . ويميز علماء النفس بين طريقتين للتذكر هما التذكر بالاسترجاع والتذكر بالتعرف .

والاسترجاع يعرف بأنه استحضار الماضي من الذاكرة واعادته بصورة الفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية . كما يحدث في تذكرنا للحوادث والمواقف أو القصائد والامثال وتذكرنا لمهارات قيادة السيارة أو الكتابة على آلة النسخ أو المصطلحات الأجنبية وغيرها .

اما التعرف فهو شعور الفرد بأن ما يدركه الآن انما يرجع لخبرة أو لمواقف سابقة وليست جديدة عليه أو غريبة عنه . ولذلك يقال أن الاسترجاع قد يتم دون تعرف مثلما يتم التعرف دون استرجاع . فالحالة الأولى تحدث كمثال حين يقول الشاعر بيتاً أو يطرح العالم فكرة دون أن يدرك أن شخصاً ما قد قالها قبله . فهو استرجع ولم يتعرف . أما الحالة الثانية فتحدث حين يفشل احدنا في استرجاع صورة شخص ما أو استرجاع قصيدة لكن حين تعرض علينا نتعرف عليها . فالاسترجاع والتعرف إذن وجهان لعملة واحدة هي التذكر مع انهما قد لا يتحققان في آن واحد . لكون الاسترجاع ينصب على الأشياء غير الماثلة أو الحاضره أمام الحواس بينما التعرف يقتصر على الأشياء أو الاشخاص الماثلة امام حواس الشخص المتعرف عليه . وقد تتم عملية الاسترجاع والتعرف معاً حين تفاجأ بشخص يقف امامك وجهاً لوجه بعد غيبة طويلة فتتعرف على وجهه ومن ثم تسترجع اسمه . وقد يحدث العكس حين يذكر امامنا اسم شخص فنقول اننا نعرفه وبعدها نسترجع صورة الوجه لذلك الشخص . (ملحم ، ٢٠٠١ ، ص٢٤٨ ـ ٢٥٠) .

وبكلمات أكثر تحديداً يعرف التذكر بأنه العملية التي بموجبها يتم ترميز وخزن واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة .

The process by which people encode, store, and recall Information and experiences.

التذكر =	Encoding ترميـز	+	Storage خــزن	+	Recall استرجاع

الشكل رقم (٨) عناصر التذكر

ونوضح ادناه عرضاً موجزاً للمراحل الثلاث هذه وللعمليات العقلية التي تجريها الذاكرة لتحقيق وظيفتها . وهي معلومات ما كان لنا معرفتها لولا الجهود العلمية التي يبذلها ولا يزال علماء النفس المختصون في هذا الموضوع والتي يجدر بالمعنيين بالتدريب الاستفادة منها .

أولاً : مرحلة الترميز والتسجيل Encoding

وتتضمن تحويل المعلومات الحسية صورة كانت أو صوتاً إلى نوع من الرموز أو إلى الشفرة التي تعبر عنها وتقبلها الذاكرة . وقد يضاف للمادة التي يتم تسجيلها بعض الأشياء التي تحملها أو توضحها أو تغذى بخبرات ومعلومات سابقة لتوضع في ما يشبه الملف أو البطاقة أو حيز من المكان في الذاكرة .

ثانياً : مرحلة التخزين Storage

وتأتي بعد انتهاء عملية التسجيل والترميز لتودع في المكان المناسب لنوع المعلومات أو لشكلها أو لمحتواها . وتكون مدة الخزن متفاوتة حسب نوع هذه المعلومات . فهناك ذاكرة للمعلومات التي تختزن على مدى الحياة أو

طيلة العمر ومعلومات أخرى تودع في ذاكرة قصيرة المدى قد لا تتجاوز بضع ثوان .

ثالثاً : مرحلة الاسترجاع Retrieval أو Recall

وهي مرحلة سحب المعلومات من مخزنها أو إعادة المعلومات من مكانها الذي خزنت فيه عند الحاجة لها . وقد يستغرق وقت الاسترجاع بضع ثوان أو انها تستغرق بضع دقائق واحياناً يتأخر لبضع ساعات تبعاً لنوع المعلومات ولطريقة الحفظ والترميز ودقتها . (عبدالخالق، ١٩٩٠ ، ص٢٧١) .

اما العمليات العقلية التي تستلزمها عملية التذكر فيلخصها علماء النفس بما يلي :

١ ـ ترجمة المعلومات إلى انطباعات Fixation

فالمعلومات والمعارف المكتسبة بالتعلم تخضع هنا إلى ترجمة ذهنية لتتحول إلى تصورات ذهنية تلائم الذاكرة وتسمى Memory Traces فتتكون روابط عصبية في لحاء المخ . وتغذي هذه الارتباطات كلما تكررت العملية التعليمية .

٢ ـ الاستبقاء Retention

وهنا يتم استبقاء الانطباعات المترجمة إلى ارتباطات لتتكون منها وحدات من المعاني والمضامين . وقد تتعرض لبعض الفقدان في حالات الذهان أو الشيخوخة أو التعرض لصدمات دماغية .

٣ ـ الاستدعاء Recall

وتعني استرجاع ما تم استبقاءه في الذاكرة ليعيد الفرد استجاباته التي تعلمها عندما يتعرض للاستثارة الملائمة أو لمواقف تستدعي ذلك .

٤ ـ التعرف Recognition

هي العملية التي تتحقق فيها استجابة الألفه بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد من قبل. وقد يصاحبها شعور بالغرابة أو يصاحبها تعرف وهمي أو كاذب حين تبدو للفرد أشياء جديدة ولكن تبدو وكأنها مألوفة.

٤ . ٦ نظريات التذكر

وهي تعبر عن التفسيرات المختلفة التي طرحها علماء النفس من مختلف المدارس النفسية للكيفية التي يتم فيها التذكر وهذا يعني انها تعاكس نظريات النسيان التي سبق ذكرها. (طه، ٢٠٠٠، ص١٩٧ ـ ٢٧٠)

أ ـ النظرية الارتباطية: وترجع هذه النظرية الذاكرة إلى التكرار المتعدد بين المثيرات والاستجابات. فكلما زاد عدد المرات التي يتكرر فيها الارتباط بين مثير محدد واستجابة معينة كلما قوي الارتباط بينهما وسهل تذكرها حتى تصبح بمثابة العادة.

ب ـ النظرية الجشطالتية: ويرى أصحابها أن المعلومات والمعارف المكتسبة بطريقة متكاملة ومفهومة تكون ايسر للتذكر وادوم في البقاء بالذاكرة من تلك التي لا تكتمل صورتها أو الاقيم استيعابها فتظل ناقصة ومشوشة. فالتبصر بالمجال الكلي هو الذي يساعد على التذكر.

ج ـ نظرية الأثر: وبموجبها يفسر التذكر بأنه حصيلة ما يتبقى في الجهاز العصبي من الخبرات السابقة. والأثر هو تغير فسيولوجي فعلي نتيجة تفاعل الخبرات الجديدة مع الآثار السابقة التي تدعمها أو تعدلها.

د ـ نظرية العمليتين: وهنا يتم التميز بين ذاكرة المعنى والدلالة التي تستخدم فيها اللغة لترميز المادة قبل خزنها وبين الذاكرة الروائية التي تختزن

الأحداث فور وقوعها ودون ترميز . كما تميز بين الذاكرة القصيرة المدى التي يتم من خلالها حفظ الأثر بصفة غير دائمة في الدائرة العصبية وبين الذاكرة طويلة المدى التي يستلزم الحفظ هنا تغير فسيولوجي دائم . وقد استخدمت هذه النظرية في تفسير فقدان الذاكرة Amnesia التي تحول دون تذكر الأحداث القريبه (الذاكرة القصيرة المدى) وتظل القدرة على تذكر الأحداث البعيدة في الذاكرة طويلة المدى . اما عملية الترميز فهي تسبق الخزن والحفظ في الذاكرة الطويلة والقصيرة المدى لكنها في الاولى تختلف عنها في الثانية . ففي القصيرة المدى يتم ترميز المعطيات الحسية بينما في الثانية فيتم ترميز المعاني والمفاهيم .

ومما يساعد على تنشيط التذكر مستوى الاثارة المرافق للحدث . فكلما زاد هذا المستوى كانت عملية الترميز وعملية الحفظ ادق وأفضل . كما تسهم مؤشرات الاستعادة في تنشيط التذكر . ويقصد بها تلك المثيرات التي تستثير الاستجابة من الذاكرة .

٤ . ٧ معينات التذكر Menemonics

ومثلما يطرح البعض تساؤلهم حول امكانية تقوية وتنمية الذكاء لدى الإنسان فإن هناك من يتساءل عن امكانية تنشيط الذاكرة وتفعيلها أو تقويتها . والجواب هنا نسبي بين الايجاب والرفض . فهناك من يرى أن الذاكرة مثلما الذكاء هي قدرة فطرية موروثة وقلما يسهل تقويتها . وقد حاول بعض علماء النفس أن يدربوا انفسهم أو يمرونها على التذكر القوي لاضعاف ظاهرة النسيان أو الغائها ففشلت محاولاتهم (طه، ٢٠٠٠، ص٢٥٩) . وانتهوا للقول أن ليس امامنا إلا توظيف الذاكرة كما هي . لكن هناك من يرى أن الاستعانة ببعض الوسائل أو تطبيق بعض الآليات في التعلم قد يسهم في تنشيط التذكر لما يتم تعلمه أو اكتسابه من معارف وخبرات وهذه الآليات

والأدوات يسمونها بمعينات التذكر ، ومن بينها ما يلي :

١ ـ أهمية بذل الجهد الذهني والإدراكي في فهم واستيعاب المادة المراد حفظها واسترجاعها بعد فترات طويلة لتوظيفها عند الحاجة وفقاً لما ينصح به المجاليون والمعرفيون من الجشطالت . أي تكامل المعلومة والخبرة وعدم الاكتفاء بجزئياتها .

٢ ـ أهمية تلافي التداخل بين المواد المكتسبة والخبرات المتعاقبة بأن تكون بينها فترات زمنية من الراحه أو الانقطاع لكي لا تتداخل وتتزاحم على الذاكرة فيتم الكف اللاحق أو الكف السابق .

٣ ـ أهمية المراجعة بين الحين والآخر لما تم تعلمه وعدم تركه لفترات طويلة تتعرض فيها للتلاشي والاضمحلال والنسيان .

٤ ـ أهمية صفاء الذهن وتركيزه عند واثناء التعلم أو التدرب على ما يزيد الحفاظ عليه من معارف وخبرات وأن نستحضر العقل والوعي عندما نودع هذه المعلومات في ذاكرتنا لكي لا يستولي عليها اللاوعي .

وهكذا تعكس هذه المعينات نصائح أصحاب النظريات السابقة وتعد بمثابة آليات وقائية من النسيان أكثر منها آليات علاجية له . والوقاية كما يقال خير من العلاج .

وحول العلاقة بين قدرات الذاكرة والذكاء فأن علماء النفس يوضحون بأن الذاكرة لا تعتمد على الذكاء . فقد تجد شخصاً ذكياً جداً لكنه ضعيف الذاكره والعكس صحيح ايضاً . فهم يرون أن الذاكرة هي من الاستعدادات الخاصة للفرد وانها من القدرات العقلية الأكثر تعقيداً لكونها تستلزم عدة عمليات فرعية تتعلق بالإدراك والوعي والحفظ والاسترجاع وكل منها يؤثر

بالثانيه. اضافة لصلتها بالرغبة والإرادة فيما يراد حفظه وتذكره من عدمه. (طاشكندي، ١٩٨٩، ص٥٣٤)

٤ . ٨ الذاكرة: ماهيتها وأنواعها

تعرف الذاكرة بانها تلك القدرة التي تمكننا من الاحتفاظ والاسترجاع للمعلومات وللمهارات التي سبق اكتسابها بالتعلم، وبالتدريب. وهناك من يرى بأن الذاكرة هي احدى القدرات العامة للإنسان فيما يراها آخرون بأنها من القدرات النوعية والخاصة معللين ذلك بتميز بعض الافراد بقدراتهم على تذكر الأرقام فقط بينما يتميز آخرون بتذكر الوجوه وغيرهم بتذكر الاسماء . . . الخ.

ويقسم الاطباء النفسانيون الذاكرة إلى أنواع هي: الذاكرة البصرية، الذاكرة الحسابية، ذاكرة المفردات، ذاكرة العلاقات، الذاكرة المنطقية. اما علماء النفس فيقسمونها إلى:

أ ـ الذاكرة الحسية: وهي المتخصصة بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة والحياة عن طريق الحواس وتشمل هذه الذاكرة البصرية والسمعية والشمية والذوقية . . . الخ.

ب ـ الذاكرة اللفظية: وهي التي تتجسد فيها المعلومات والافكار في كلمات أو رموز أو معاني.

ج ـ الذاكرة الحركية: وهي التي يتم بها اكتساب نماذج الحركات وحفظها واسترجاعها وتشمل الالعاب الرياضية وحركات اداء الاعمال اليدوية.

د ـ الذاكرة الانفعالية: وتتخصص في حفظ الحالات الانفعالية المقترنة بمواقف سابقة فقد تكون ايجابية أو سلبية معبرة عن الفرح أو عن الحزن.

وهناك من يفرق بين الذاكرة الإرادية والذاكرة اللاارادية والاخيرة هي

التي تختزن الأشياء دون قصد أو تعمد. كما يميز آخرون بين الذاكرة القصيرة المدى والأخرى البعيدة المدى.

وهكذا يطول البحث في موضوع الذاكرة وأنواعها ووظائفها وتخصصاتها وهذا يعني أن أي خلل أو قصور أو عجز تتعرض له الذاكرة فإن الإنسان يفقد قدرته على التذكر وبالتالي يتعذر عليه الاحتفاظ بما يتم تعلمه واكتسابه. وهذا يعني فقدانه لتجاربه وخبراته ومعلوماته ومهاراته وعندها لا يجدى التعلم ولا التدريب على المدى البعيد.

٤ . ٩ قياس الذاكرة

يمكن قياس الذاكرة بطرق رئيسة ثلاث:

أ - طريقة الاسترجاع: وبموجبها يعطى للشخص المتعلم أو المتدرب وقتاً محدداً لحفظ مادة معينة كأن تكون آيات قرآنية أو ابيات شعرية أو قوانين أو معادلات رياضية. وبعد انقضاء الوقت المحدد تؤخذ منه المادة التي طلب منه تعلمها ويطلب منه أن يتذكر ما تعلمه أو حفظه. فكلما زادت كمية ما يتذكره كلما دل ذلك على قوة ذاكرته. وكلما قلت كمية ما يتذكره كلما دل ذلك على ضعف ذاكرته. على أن تكون المادة المعطاة للقياس مناسبة في حجمها وفي محتواها مع الوقت المعطى ومع خلفية ومستوى المتعلم وفقاً لما تتطلبه اصول الاختبار النفسي.

وهنا يطرح علماء النفس مصطلح مقاييس مدى التذكر Memory span كوسيلة لقياس الذاكرة بطريقة الاسترجاع. ويقصد بمدى التذكر: عدد الوحدات التي يمكن للفرد استرجاعها تواً بعد سماعها أو تقديمها له لمرة واحدة وبنفس الترتيب (طه، ٢٠٠٠، ص٢٥٠).

ب ـ طريقة التعرف : وبموجبها يعطى للفرد المفحوص وقتاً محدداً لحفظ مادة محددة وبعد انقضاء الوقت المعطى له تسحب منه هذه المادة وتعاد له بطريقة اخرى تكون مرتبة بشكل عشوائي مع مادة اخرى من نفس التخصص أو نفس الطابع والنوع، ونطلب منه أن يتعرف على المادة التي عرضت عليه سابقاً ويميزها ويستخرجها من المادة المختلطة بها. فكلما نجح في التعرف على أكبر قدر من المادة السابقة ويميزها ويستخرجها من المادة المختلطة بها، كلما دل ذلك على ذاكرة قوية أو على قدرة اعلى للتذكر. ويمكن أن تكون المادة المعروضة في هذا الاختبار خمس عشرة صورة فوتوغرافية لتعرض عليه لمدة لا تتجاوز ثلاثة دقائق. كما يمكن أن تكون المادة اسماء ثلاثية لاشخاص . . . الخ.

ويؤكد علماء النفس على أن التعرف اسهل كثيراً من الاسترجاع لأن الاسترجاع يعد عملية انشاء يقوم الفرد خلالها بانتاج أو تكوين ما سبق حفظه أو تعلمه. بينما التعرف فيبذل فيها الفرد جهداً أقل لتذكر مألوفيتها له، فدوره هنا سلبياً بينما في الأول ايجابياً (طه، ٢٠٠٠، ص٢٥١).

ج ـ طريقة اعادة التعلم وبموجبها تعطى للفرد المراد قياس ذاكرته مادة معينة كأن تكون مجموعة ابيات شعرية ونحسب له الوقت الذي لزمه لحفظها ثم نتركه لمدة طويلة نسبياً وفقاً لما تفترضه مقاييس الاختبار النفسي فقد تكون شهراً أو شهرين ويطلب منه تذكره للقصيدة. فقد ينسى منها الكثير أو القليل وربما ينساها كلها. ثم نعطيه فرصة اخرى لحفظها ونقيس الوقت الجديد الذي استغرقه اعادة تعلمها وحفظها. وسيكون هذا الوقت كما يفترض أقل من الوقت الأول. وهنا يحسب الفرق بين الوقت الأول والوقت الثاني فهو مقدار النسيان. فكلما زاد هذا الفرق دل ذلك على ارتفاع مستوى النسيان وبالتالي انخفاض مستوى التذكر.

وكلما قل هذا الفرق دل ذلك على انخفاض مستوى النسيان وارتفاع مستوى التذكر (طه، ٢٠٠٠، ص٢٥١).

٤ .١٠ ضعف الذاكرة وامراضها

تتعرض الذاكرة شأنها شأن القدرات العضوية الاخرى للخلل والاضطرابات بسبب حالات فقر الدم الحاد وحالات الإدمان واضطراب الغدد الصماء واحتقان شرايين المخ وحالات الصرع التي يتعرض لها البشر لتؤثر بدورها على نشاط الذاكرة وفاعليها . اما أهم الامراض التي تصيب الذاكرة وتشل عملها أو تؤدي إلى فقدانها فهي :

- حالات الجنون والعته أو الاصابة بالامراض العقلية الحادة .
- العته المرافق لمرض الزهامير .
- فقدان الذاكرة وذهان كورساكون .
- حالات الافازيا النسيانية .
- فقدان الذاكرة الهستيري .

وفي حالة تعرض الفرد لأي من هذه الامراض أو الحالات فانه يفقد بصفة دائمة أو شبه كلية كل المعلومات والخبرات السابقة وعندها لا يعد انساناً واعياً أو مدركاً لما يصدر عنه من اقوال أو تصرفات .

اما ضعف الذاكرة الناجم من مرور الزمن أو تقدم العمر فيمكن تشخيصه وعلاجه أو التخفيف من حدته اما بالأدوية المنبهة والمنشطة التي تحتويها مادة الكافئيين والنيكوتين والبيمولين وغيرها . أو بالتغذية المتوازنة التي تحتوي على مجموعة فيتامينات (B) وحامض الفوليك والاملاح المعدنية .

وقد اوضحت بعض الدراسات التي اجرتها كلية الطب بجامعة ستنانفورد عام ١٩٩٤م امكانية تقوية الذاكرة عن طريق برامج تدريب متخصصة تم صياغتها لتطبق على مسنين فوق عمر ٧٥ سنة يعانون من ضعف الذاكرة فتبين فاعليتها على نسبة عالية منهم. وتتضمن هذه البرامج تمارين خاصة تحتوي على العاب فكرية وارقام حسابية وابيات شعرية وبعض القصص والفكاهات. (Feldman,1996,p.247`249)

وينبغي التأكيد هنا أن تعرض البعض لهفوات بسيطة في قوة الذاكرة كنسيان مكان وقوف السيارة أو مكان وضع النظارة أو عدم تذكر بعض أرقام الهواتف لا يدعو إلى الاكتئاب أو الذهاب بعيداً بأتهام الذاكرة بالتراجع والضعف. فبعض هذه الحالات يرجع إلى عدم التركيز أو لانشغال الفكر أو كثرة الأمور التي تحظى بالأولوية لدى المنشغل بها. (السجدي، ١٩٨٨).

ومما توصلت له بحوث المعنيين بدراسة الدماغ وصلة الشيخوخة بضعف الذاكرة تؤكد وباستخدام طرق التصوير الطبي الحديثة أن الشيخوخة بذاتها لا تتسبب في الفقدان الكبير للخلايا المسؤولة عن خزن الذكريات والمعلومات واسترجاعها. بل أن بحوثهم أكدت أن خلايا وعصبونات جديدة كانت تضاف إلى منطقة الحضين (وهي المنطقة الدماغية المختصة بالخزن والاسترجاع) في المرحلة المتقدمة من العمر. وهذه النتائج تبطل الآراء السابقة التي كانت تدعي عدم قدرة الإنسان البالغ والراشد على انماء خلايا دماغية جديدة. وعليه فإن ضعف الذاكرة لدى المتقدمين بالعمر ليس امراً حتمياً كما أن بامكان الإنسان مهما بلغ عمره أن يحافظ على خلايا دماغه مشغولة ويعمل على حمايتها من الاذى والتراجع بابقاء عقله نشطاً

طوال حياته بممارسة التمارين العقلية كما يمرن الإنسان عضلاته بالتمارين الرياضية .

٤ . ١١ نحو برامج تدريبية لتنشيط التذكر

ومن اسهامات علماء النفس حول التذكر والذاكرة اجماعهم على أن الذاكرة المدربة تكون اكثر قدرة على تذكر المعلومات والخبرات التعليمية التدريبية من الذاكرة غير المدربة . ولتدريب الذاكرة لابد من وضع البرامج المتخصصة التي تصمم على شكل حقائب تدريبية يسهم في اعدادها متخصصون في علم النفس والتربية والإدارة لصياغة دروس للتذكر اللفظي والتذكر الصوري والتذكر المعرفي والحركي . كما تعد برامج تدريبية للتمييز بين الرؤية والملاحظة فما لا تتم ملاحظته لا يمكن تذكره .

اما أهم النصائح التي يطرحونها لتقوية الذاكرة فهي :

١ ـ ضع الشيء المهم في رأس قائمة الموضوعات التي ترغب بعدم نسيانها .

٢ ـ اكثر من المراجعة والتكرار للأشياء التي ترغب بعدم نسيانها بين الحين والآخر .

٣ـ احرص على تعميق الفهم والاستيعاب للقضايا والمصطلحات التي تود تذكرها فما يفهم يسهل تذكره .

٤ ـ اربط هذه الموضوعات والقضايا بمثير واحد مهم ولا تشتت هذه المثيرات .

٥ ـ ان الراحة الجسدية والصحة النفسية تسهم في ابقاء الذاكرة يقظة وحية .

٦ ـ تحاشى العقاقير المهدئة والمنبهات مهما كانت كمياتها قليلة .

الفصل السادس

أهداف واستراتيجيات التدريب السلوكي

٦ ـ أهداف واستراتيجيات التدريب السلوكي

٦ . ١ المقدمة

لقد أسهم توظيف المعرفة السلوكية التي تراكمت من حقول المعرفة الإنسانية على اختلافها في توطيد العلاقة بين المعنيين بهذه الحقول للتعاون في تفسير الظواهر الإنسانية وتحليلها والتصدي للمشاكل التي تفرزها بعد أن كانت جهودهم مبعثرة ومقترحاتهم لمعالجة هذه المشاكل أحادية النظرة. فالمشاكل الاجتماعية قبل هذا التوظيف كانت حكراً على علماء الاجتماع والمشاكل الإدارية لعلماء الإدارة والمشاكل الاقتصادية لعلماء الاقتصاد . أما علماء النفس فكانوا في المراحل الأولى من نشأة هذا العلم منهمكين في معالجة الأمراض النفسية وأنماط السلوك الشاذ والدفاعي وغيرها من الظواهر النفسية غير السوية .

غير أن قيام الحركة السلوكية منذ النصف الثاني من القرن العشرين أسهم في تقوية الروابط بين المعنيين والمختصين في هذه الحقول الإنسانية تحت ما يسمى حركة التداخل المعرفي للعلوم Inter Displinary Move ment . فبدأت المشاكل والظواهر الإنسانية تخضع للبحث والتحليل والتجريب من قبل فرق عمل وفرق بحث تضم مختصين في مختلف الحقول الإنسانية بعد أن تأكد قصور النظرة الأحادية للتعامل مع هذه المشاكل .

وفي إطار هذه الحركة العلمية المعاصرة حظي التدريب باهتمامات علماء التربية والإدارة والاجتماع وعلم النفس بعد أن ظل هذا النشاط محصوراً في مجالات ضيقة يأتي في مقدمتها تدريب العاملين على استخدام المكائن والمعدات والأجهزة الآلية في مجال العمل المدني واستخدام

الأسلحة والتجهيزات وتقنيات القتال في الأجهزة العسكرية والأمنية. وكانت برامج التدريب هذه تعد وتنفذ من قبل العاملين في هذه الأجهزة ممن لهم خبرة سابقة أو تدريب سابق وأحياناً يؤتى بخبراء التدريب من الخارج أو يرسل المتدربون وبأعداد قليلة للخارج لينقلوا هذه الخبرات إلى أقطارهم، وهذه الجهود المتواضعة هي ما يطلق عليها اليوم مسمى التدريب التقليدي.

أما التدريب السلوكي الذي يطرح كبديل للتدريب التقليدي، فيعد حصيلة لهذا التعاون بين المعنيين والمختصين في حقول المعرفة الإنسانية المختلفة لتوظيف نظرياتهم وتقنياتهم مجتمعة في خدمة الإنسان وتنمية معارفه وقدراته وتطوير ذاته ورفع كفاءة أدائه وحل مشاكله وتحسين أوضاعه. وقد وصف هذا التدريب بأنه سلوكي لكون المعنيين به يركزون على السلوك باعتباره المدخل الذي ينفذون منه لأحداث هذا التغيير والتطوير.

وفي هذا الفصل سيتم التركيز على ما يطمح له المعنيون بالتدريب السلوكي من أهداف وما يطرحونه لتحقيق هذه الأهداف من مداخل واستراتيجيات. ولكي لا نوهم القارىء والدارس بأن هذا التدريب قد أصبح اليوم أداة سحرية لتحقيق كل ما يصبو له الإنسان من تطلعات وطموحات سنتناول أيضاً محدودية هذا التدريب السلوكي ونقاط ضعفه التي ينبغي أن تحظى باهتمام المعنيين به في العقود القادمة.

٦ . ٢ من هو الإنسان؟وماذا نعرف عنه؟

من هذا التساؤل ينطلق المعنيون بالحركة السلوكية بوجه عام وعلماء النفس بمختلف تخصصاتهم وتنوع اهتماماتهم التطبيقية بوجه خاص، فهم جميعاً يريدون أن يعمقوا فهمهم للإنسان الفرد أولاً، قبل الدخول في فهم

الجماعات وفهم المنظمات والمجتمعات، باعتبار الإنسان هو عماد هذه التجمعات وهو خليتها الأولى، وما لم تعرف مكونات وخصائص هذه الخلية المركزية سيتعذر معرفة التفاصيل حول الدوائر الأخرى التي تتشكل من هذه الخلية المعقدة التركيب والتي حملت الأمانة الإلهية وفقاً لقوله تعالى: {إِنّاعَرّضَنّاالأَمّانَةّعَلَّى السَّمَوّاتُ$الأَرّضُ$الجُبّالُ فَأَبّيَنّ أَن يّحّمُلّنّهّا $أَشّفّقّنّ مُنّهّا$حّمّلّهّا الإِنسّانِ إِنّهٍ كَانّ ظّلُومًا جّهُولاً <>ژ٧٢ژ<}(سورة الأحزاب).

والبحث في الإنسان ومحاولة التعمق فيه من أجل فهمه ليست محرمة ولا منهي عنها كما كان يظن بعض الأقدمين من أصحاب الديانات السماوية. وقد حسم القرآن الكريم هذه الإشكالية عندما نزلت الكثير من الآيات التي تحض الإنسان على معرفة نفسه بنفسه. وربما بقاء هذا التعقيد وهذا الغموض الذي يكتنف معرفتنا بالإنسان كان لحكمة أرادها خالقه في أن يوظف الإنسان عقله وتفكيره لمواصلة البحث عما في داخله من أسرار لا تزال خافية على البشر على الرغم من كل ما حققوه من اكتشافات واختراعات وأسرار عن هذا العالم المحيط بالإنسان. بل أن هناك العديد من الآيات القرآنية التي تلزم الإنسان بأوامر قاطعة بوجوب البحث عن الإجابة على العديد من الأسئلة التي تتعلق بماهيته وتكوينه وبواقعه ومستقبله، وأكبر هذه التساؤلات يتمثل في قوله تعالى: {فَلّيّنظُرٌ الإنسّانٍ مُمّ خُلِقّ<>ه٥ه<}(سورة الطارق) وقوله{فَلّيّنظُرٌ الإنسّانِ إِلّى" طّعّامُهٌ<>ژ٢٤ژ<}(سورة عبس)، وقوله{أَيّحّسّبُ الإنسّانٍ أَن يُتّرّكّ سُدًى<>ژ٣٦ژ<}(سورة القيامة)، وقوله{أَمّ لٌلإنسّانٌ مّا تّمّنّى" <>ژ٢٤ژ<}(سورة النجم)، وقوله{$قّالّ الإنسّانٍ مّا لّهّا<>ه٣ه<}(سورة الزلزلة).

وهناك ٦٥ آية جاء فيها ذكر الإنسان في القرآن الكريم و٦١ آية جاء فيها ذكر كلمة «نفس» و٩١ آية ذكرت فيها كلمة «أنفسهم» و١٣٧ مرة تذكر

فيها مشتقات النفس مثل نفسه ، نفسها ، نفساً ، أنفسكم ، الأنفس ، النفوس . . إلخ (المعجم المفهرس للقرآن الكريم ص ٨٨١ ـ ٨٨٥) . وكان حري بالمسلمين عموماً وبالعرب الذين نزل القرآن بلغتهم على وجه الخصوص أن يسبقوا غيرهم في الدعوة إلى دراسة الإنسان ودراسة النفس الإنسانية قبل أن يباغتهم الآخرون بما يسمى «علم النفس» أو علم السلوك . وينبغي أن لا يقصّروا مرة أخرى فيتأخروا عن مواكبة ما جاءت به هذه المعرفة النفسية والسلوكية طالما أنها تساعدهم على معرفة أنفسهم وترشيد سلوكهم أو تعميق إيمانهم بخالقهم . فالحكمة ضالة المؤمن وطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة .

٦ . ٣ هل يظل الإنسان جهولاً ومجهولاً؟

أن الهدف الرئيسي للحركة السلوكية يتمثل في البحث عن الإنسان وتوسيع دائرة المعلوم حوله وتصغير دائرة المجهول التي تشغل فكره أو تحيط به . ومن هذا الهدف الرئيس تستمد الأهداف الفرعية والتخصصية الأخرى التي يطرحها المختصون في كل حقل وميدان ونشاط . لكن المهم هو أن لا يعمل هؤلاء منفردين أو مستقلين عن بعضهم البعض . فترابط حقول المعرفة التي تتناول مختلف أوجه النشاط الإنساني هي مترابطة ومتداخلة كترابط أعضاء الجسد وأجهزته ومكوناته الفسيولوجية والعقلية والنفسية .

ومرة أخرى ينبغي للمترددين أو للمتشككين بأهمية وفائدة ما تطرحه المعرفة النفسية والسلوكية بوجه عام حول الإنسان وسلوكه أن يراجعوا الموقف الرباني من خطورة الجهل والجاهلين وأن يقفوا عند الآيات التي تحذر من مخاطر الجهل وكيف أنه كان سبباً لسقوط الأمم والحضارات ودعى إلى الاعراض عن الجاهلين وطالب الذين يؤدون أعمالهم بجهالة أن يتوبوا إليه .

والجهل هنا لا يقتصر على عدم المعرفة بخالق الكون أوعدم الإيمان به وإنما ينصرف على عدم المعرفة بشئون الحياة المختلفة ومنها الجهل بكيفية تعامل الإنسان مع الإنسان وإساءته في وضع الأشياء في غير أماكنها التي فطر الله الإنسان عليها . وهذا واضح في قوله تعالى {أَئِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ النِّسَاءِ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ ﴿٥٥﴾}(سورة النمل) . {...يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ ...﴿٢٧٣﴾} (سورة البقرة) . {...قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُوًا قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ﴿٦٧﴾}(سورة البقرة) . {خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ ﴿١٩٩﴾}(سورة الأعراف) . {...إِنِّي أَعِظُكَ أَن تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ﴿٤٦﴾} (سورة هود) . {...وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُن مِّنَ الْجَاهِلِينَ ﴿٣٣﴾} (سورة يوسف) . {...لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ ﴿٥٥﴾}(سورة القصص) . {إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ...﴿١٧﴾}(سورة النساء) . {...فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴿٦﴾}(الحجرات، ١٧) .

مما تقدم يبدو أن حمية الجاهلية لا تقتصر على الكفر بالله وحده وإنما تتعداها إلى الكفر في الحقائق وفي التعامل مع الآخرين وفي العمل والتصرف وعدم الإقرار بالعرف والرأي والحكمة واجتهاد أهل العلم . أقول هذا للرد على قلة من بعض الدارسين الذين يجهلون مقاصد علماء النفس ويظنون بهم الظنون فيتحرجون الخوض في نظرياتهم خشية أن لا يقعوا بمكروه أو يتعرضوا للتشكيك بثوابتهم الإيمانية . فعلم النفس كبقية العلوم الوضعية الأخرى فيه ما هو نافع ومفيد وفيه ما هوغث ولا يسلم من النقد وعدم الصواب . والخوض فيه قد لا يكون آمناً للبعض من الدارسين ممن لم يقوى إيمانهم بالله أو لم يحصنوا أنفسهم بمعرفة إيمانية ومناعة فكرية تمكنهم من التحليل والتعليل لما يقبله العقل أو يقره الشرع عما سواه ، أما الدعوة

للرفض والتنكر لما يقدمه هذا العلم على إطلاقه، فقد تدخل أصحابها في حمية الجاهلية التي لا نرتضيها لهم.

ومن الأمانة أن أذكر هنا أن بعضا من الطلبة الذين يتحفظون في البداية على مقاصد علم النفس أو يقللون من أهميته سرعان ما يكتشفون حيادية أدواته وتقنياته التي يراد منها التدخل لتعديل السلوكيات أوتنمية القدرات والمهارات أوتفسير بعض الظواهر والأعراض المرضية أو الشاذة من السلوك. ويرون أن الكثير منها يمكن أن يوظف لخير الإنسان وصلاحه ولاقناعه بالكف عن ما يغضب الله أو يؤذي به نفسه والآخرين، لأن من يجهل نفسه ويتجاهل بنفس الوقت عما هو متاح من المعرفة يكون أقرب للخطأ والخطيئة ممن يدرك نفسه ويود أن يعرف المزيد عنها (*).

٦ . ٤ لماذا التدريب السلوكي ؟ وكيف؟

ينطلق رواد الحركة السلوكية من إيمانهم بدور التعلم في بناء الإنسان وصياغته لأهدافه والتأثير على اتجاهاته وقيمه ومعتقداته . أما سلوكياته فإن للتدريب تأثيره المباشر على صقلها وتعديلها.

Attitudes, belifs, values, intentions and perceptions can be influenced directly through education, whereas behaviours are directly influenced through training.Geller,(2001)p.165.

(*) ولهؤلاء المتحفظين نقول : إن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض مثلاً قد أدخلت ضمن مناهجها تدريس مادة علم النفس، كما أنها تشجع أعضاءها من أساتذة هذاالقسم على تأليف الكتب التي تسعى إلى بلورة علم نفس من منظور إسلامي. يرجع إلى : صالح بن إبراهيم الصنيع : دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، دار عالم الكتب، الرياض ١٩٩٥م.

وهذا يعني أن هناك علاقة ستراتيجية بين التعليم والتدريب ليكمل أحدهما الآخر وليسهما في فهم الإنسان وإعادة تشكيل مفاهيمه وسلوكياته.

ومثلما رفدت الثورة التكنولوجية المعاصرة هاذين النشاطين «التعليم والتدريب» بالعديد من الأجهزة والمعدات وبالحواسيب الإلكترونية والبرامجيات، فإن المعرفة السلوكية قد رفدتها بما يسمى تكنولوجيا السلوك منذ أن نشر عالم النفس سكنر كتابه الذائع الصيت «تشكيل السلوك الإنساني» عام ١٩٥٤م. والمتابع لما تم نشره من كتب تحمل عناوينها مصطلح السلوك خلال نصف القرن الذي مر على نشر كتاب سكنر يستطيع أن يستشعر حجم الوقت والجهد الذي بذل باتجاه اثراء الحركة السلوكية التي تجاوزت الدعوة لفهم السلوك وراحت تبحث عن تقنيات تعديل السلوك الإنساني.

وقد كان العالم والطبيب الكسيس كاريل الحائز على جائزة نوبل في العشرينيات من القرن العشرين من أوائل الداعين إلى وجوب التدخل في صياغة السلوك الإنساني وإعادة تشكيل ما يمكن أن يخدم البشرية من سلوكيات وذلك في كتابه الشهير «الإنسان ذلك المجهول». ونقتطع هنا نصاً مما قاله كارل حول الإنسان وسلوكه آنذاك «على الرغم من أن معلوماتنا عن الإنسان ما زالت غير كاملة، إلا أنها قادرة أن تزودنا بالقوة التي تمكننا من التدخل في تكوينه ومساعدته على الكشف عن طاقاته وإمكانياته، فنشكله تبعاً لرغباتنا بشرط أن تتفق هذه الرغبات مع القوانين الطبيعية» (الكسيس، ١٩٩٣، ص ٣١١-٣٥٩)

إما المداخل الاستراتيجية الرئيسية المقترحة لتحقيق هذا الطموح الذي كان أشبه بالخيال العلمي آنذاك فهي:

أ ـ التدخل عبر المتغيرات والعوامل الطبيعية والكيميائية التي تحدث التغيرات النهائية في تكوين الأنسجة والخلايا والجينات، وهذا المدخل هو ما يسمى اليوم بعلم (الهندسة الوراثية).

ب ـ التدخل عبر المتغيرات والعوامل البيئية التي تحدث التغيرات النهائية والوسيلية بطرق عيش الإنسان وأساليب تعامله مع ظروفه المحيطة به وما يقدم له من غذاء ودواء وصحة وتعليم وسكنى ورفاهية. وهذا المدخل يطلق عليه اليوم «نوعية حياة العمل» Quality of work life.

جـ ـ أما المدخل الاستراتيجي الثالث فيتعلق بالعوامل والمتغيرات السايكولوجية ذات العلاقة بالنمو والنضج العقلي والنفسي والإدراكي والانفعالي للإنسان وبالاتجاهات والقيم والدوافع المكونة لشخصية الإنسان. وهذا المدخل هو ما تسعى حركة تشكيل السلوك وتعديله إلى تحقيقه.

ونود هنا أن نشير إلى مدخل رابع ما كان بوسع علماء النفس الوضعيين أن يصرحوا به، على الرغم من إيمان بعضهم بأهميته، بسبب دعوة الفصل بين العلم والدين التي ظلت رائجة بسبب مواقف الكنيسة المسيحية العدائية للعلماء إبان القرون الوسطى، وهذا هو المدخل الروحي أو الإيماني الذي لايمكن لأي عالم سلوكي أن يتجاهله. ويكفي للتدليل على دور هذا المدخل، الإشارة لما ذهب له وليم جيمس الذي فرق بين فئتين من البشر في ضوء مواقفهم من التجربة الدينية التي يعيشونها أو يتعرضون لها. فالفئة الأولى تشمل الذين يولدون مرة واحدة واصفاً أياهم بأنهم يجدون أنفسهم وسط أجواء قد تكيفوا لها وتأقلموا عليها فحشروا أنفسهم مع غيرهم من الناس دون تكلف أو مساءلة لما هم عليهم من حال، فهم سائرون كغيرهم يأكلون ويشربون ويعملون ويلعبون وهذا كل ما تحتاجه أجسادهم لتستقر

حياتهم على وتيرة واحدة منذ الولادة وحتى الوفاة. أما الفئة الثانية فتشمل أولئك الذين يتحسسون وهم في غمرة الإشباع لحاجاتهم الجسدية، أن شيئاً ما يزعجهم ويؤرقهم، وأن صراعاً داخلياً ينتابهم كلما تأملوا في واقعهم أو استحضروا ما ستئول إليه نهايتهم، فيبدأوا وهم فزعين بالبحث عما ينقصهم ويعيد لهم الإطمئنان والإرتياح، فحين يجدوه، يدركون أن تحولاً جذرياً ينبغي أن يحدث، وأن إنقلاباً داخلياً يجب أن يتم تلبية لنداء الروح التي أهملت مطالبها، ولضبط النفس التي طغت شهواتها. ومثل هذا التحول والانقلاب من وجهة نظر وليم جيمس لا يتحقق «إلا حين يصبح فهمهم للعالم الخارجي المحيط بهم مختلفاً عن نظرتهم المادية التي كانوا عليها وتصبح بيئتهم التي نشأوا فيها سجناً لا يطاق، وعندها يبدأ المخاض لولادتهم الثانية، للخروج من عالم الظلمات إلى عالم النور، والذين يتعرضون لمثل هذا التغيير والتجديد في حياتهم هم الفئةالثانية من البشر الذين يولدون مرتين: المرة الأولى عند ولادتهم الجسدية الطبيعية، والمرة الثانية عندما يعيشون ولادة الروح وانتفاضة الذات ليبدأوا حياتهم من جديد. وتحولاً كهذا كما يرى وليم جيمس قلما يحدث خارج التجارب الدينية التي تحدث مثل هذا الإنقلاب الجذري. (باور، ١٩٩٧، ص ٤٢٧).

وانطلاقاً من المدخل الاستراتيجي الثالث المتعلق بالبعد السايكولوجي المنصب على تغيير السلوك الإنساني شهدت العقود الأخيرة جهوداً مكثفة لدراسة الاتجاهات والقيم والميول والعادات وعن إمكانية قياسها وتعديلها في إطار ما يسمى بحركة تعديل السلوك الإنساني.

٦ . ٥ تعديل الاتجاهات

يعد تعديل الاتجاهات أحد المداخل الرئيسية لتعديل السلوك الإنساني، لكون الاتجاهات لها دور مباشر في تحديد وجهة السلوك ونوعيته ودرجة شدته وضعفه وثباته وتغيره. ولذلك يركز علماء النفس على أهمية إعداد البرامج الموجهة نحو تعديل بعض الظواهر السلوكية السلبية من خلال التركيز على الاتجاهات التي تنطلق منها هذه السلوكيات.

وقبل الخوض في نوعية هذه البرامج التدريبية المتخصصة الموجهة نحو تعديل الاتجاهات أو تطويرها، كان لابد من وقفة قصيرة عند مصطلح الاتجاهات للتعريف بها وبخصائصها ووظائفها ومحدداتها.

أعطيت للاتجاهات تعريفات متعددةبتعدد المدارس الفكرية التي تتباين وجهات نظرها إزاء المتغيرات الحاكمة للسلوك الإنساني وتفسيراتها المختلفة لدور القوى الوراثية والبيئية التي تؤثر فيه. ونجمل هنا أهم هذه التعريفات التي يمكن من خلالها الإحاطة الشاملة بوجهات النظر هذه:

- الاتجاهات هي : تكوين فرضي يستدل عليه بالسلوك الظاهري.
- الاتجاهات هي : التنظيم الإنفعالي للمشاعر والأحاسيس والنزعات الموجهة للتصرفات.
- الاتجاهات هي: استعدادات مكتسبة لاستجابات مستقبلية إزاء المواقف المختلفة.
- الاتجاهات هي : ميول داخلية سلبية أو إيجابية لمؤثرات خارجية ولها درجات من الثبات النسبي.
- الاتجاهات هي : نسق معرفي غير محايد يوجه الفرد لمواقف بيئية إيجابية أو سلبية.

- الاتجاهات هي : خبرة ذاتية مكتسبة تميز مواقف الأفراد عما يحيط بهم عن بعضهم البعض .
- الاتجاهات هي : متغير سايكولوجي يمكن توظيفه لتفسير السلوك ولتعديله .

وللاتجاهات أبعاد ثلاث تعد بمثابة العناصر الأساسية المكونة لها وهي :

أ- بعد معرفي : يشمل المعتقدات والأفكار والآراء الذهنية التي يمكن للعقل أن يناقشها ويخضعها للتفكير والتحليل والتنظيم ليتخذ منها مرجعية أو محدداً لسلوكياته ومواقفه إزاء القضايا والظواهر المختلفة .

ب- بعد انفعالي : يشمل المشاعر والأحاسيس التي يمكن للضمير وللعاطفة أن تترجمها إلى سعادة وفرح أو إلى قلق وتوتر أو تحولها إلى ارتياح ورضا أو إلى ألم ورفض حين يواجه الفرد ما يثير انتباهه من أحداث أو مناظر تستلزم اتخاذ موقف منها .

ج- بعد عملي : ويتمثل بترجمة الموقف الذهني والإنفعالي إلى سلوك أو تصرف مؤيد أو معارض لذلك الحدث أو لتلك القضية أو الظاهرة .

أما خصائص الاتجاهات فيمكن إيجازها بما يلي :

أ- أنها ذاتية الطابع أكثر منها موضوعية ، لكونها حصيلة عواطف ومشاعر وأحاسيس فردية .

ب- إنها مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية أو بيولوجية موروثة ، فهي تتكون من الخبرات والتجارب بتقادم عمر الفرد وتبلور مواقفه .

ج- إنها تتسم بدرجات من الاستقرار النسبي مقارنة بغيرها من المواقف المزاجية الآنية ، ولذلك ترتبط أحياناً بعادات الفرد ونمط شخصيته .

د- إنها تأخذ طابعاً إيجابياً أو طابعاً سلبياً لكونها تتروح ما بين التأييد المطلق والرفض المطلق ولكن بدرجات متفاوتة تبعاً لموضوعاتها.

هـ- إنها ذات صلة بالأشياء أو الموضوعات أو الظواهر أو القضايا أو الأشخاص رغم أنها تظل كامنة داخل الفرد في أحيان كثيرة.

ومع أن الاتجاهات بذاتها تعد موضوعاً أو متغيراً تابعاً لعدد من المتغيرات والموضوعات الأخرى إلا أنها يمكن أن تلعب دور المتغير المستقل الذي يؤثر بغيره من المتغيرات الاعتمادية ذات العلاقة. أي أن الاتجاهات يمكن أن تكون وسيلة للتأثير على غيرها مثلما تكون هدفاً نصل إليه من خلال وسائل أخرى أكثر تفرعاً.

وأول وظيفة يمكن أن تحققها الاتجاهات تتمثل في كونها تعبر عن الهوية وتحافظ على الخصوصية وتحمي الشخصانية التي تميز الأفراد عن بعضهم داخل المجتمع الواحد مثلما تميز المجتمعات، الأفراد الذين ينتمون إليها عن بعضهم البعض. فاتجاهات الفرد المسلم نحو الكون وتسليمه بعالم الغيب مثلما يسلم بعالم الشهادة تفرض نفسها على مواقفه وعلى سلوكياته التي تميزه عن غيره ممن لا يؤمنون بالغيب أو باليوم الآخر. وبذلك تصبح هذه الاتجاهات أداة للتنبؤ بسلوكيات أصحابها وتحديد مواقفهم المسبقة من الكثير من الأحداث والمواقف والظواهر. فالمسلم الذي يتوفى له أحد من ذويه سيكون تصرفه مع المتوفى غير ذلك الذي يصدر عن البوذي أو الهندوسي أو اللاديني. فعقائد الناس هي من أهم مكونات اتجاهاتهم، لذلك قيل أن الاتجاهات تتسم بدرجة عالية من الاستقرار مع أنها تظل نسبية، مقارنة بثبات الأديان والعقائد.

وتسهم الاتجاهات في تعزيز الأنماط السلوكية الإيجابية والكف عن أنماط السلوك السلبي. فالأفراد ذوو الاتجاهات المقبولة مجتمعياً في بيئاتهم يتوقعون الخير والمعاملة الحسنة، بخلاف الأفراد الذين يتمردون على مجتمعاتهم أو تكون اتجاهاتهم غير منسجمة مع توجهات البيئة المحيطة بهم. وللاتجاهات الإيجابية وظيفة هامة في ضبط النفس ومنعها عن أهوائها وشهواتها وترشيد السلوكيات والعلاقات التي تربط الأفراد بغيرهم.

ولكون الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وأنها تتكون تدريجياً وأن للمعلومات والمعارف المتوفرة حول الموضوعات والقضايا التي تدور حولها علاقة وثيقة بمدى التمسك بها أو التحول عنها، فإن قابليتها للتغيير والتعديل تظل في متناول المعنيين والمهتمين بعمليات التعليم والتدريب والمتخصصين في مجالها.

وتغيير الاتجاهات قد يكون في الدرجة وقد يكون في النوع. فحين نعمق الاتجاه يعني أن درجة التمسك به والالتزام بتطبيقه كمحدد سلوكي تكون عالية وقوية. وحين نغير طبيعته ووجهته فذلك يعني أننا نحوله للاتجاه المعاكس كما يحدث للبعض حين يتحول من معارض إلى مؤيد لقضية ما أو العكس.

ويمكن أن يتم تغيير الاتجاهات بطريقة سطحية أو مرتجلة أولتحقيق مكاسب آنية أو مصلحة شخصية أو لكسب التأييد لموقف يستلزم الاستسلام لآراء الآخرين دون أن يرافق ذلك قناعة فكرية أو مشاعر وأحاسيس مؤيدة. فالموقف العملي هنا وحده الذي تغير أما البعد المعرفي والبعد الإنفعالي لم يتغير. لذلك يكون هنا التغيير وقتياً سرعان ما يتبدد بتغير ظروف المكان أو الزمان أو الإنسان، ولذلك يطلق على هذا النوع من التغيير انقياداً.

أما النوع الثاني من تغيير الاتجاهات فقد يرجع إلى تغيير الأحاسيس والمشاعر العاطفية التي تبنى على الإعجاب والتقدير لسمة أو لتصرف يصدر عن شخص تمت مرافقته في رحلة أو مشاركته في برنامج أوالتعامل معه لفترة من الزمن فبدرت منه مواقف معينة تبعث على تغيير الاتجاه من السلب إلى الإيجاب. لكن الخلاف مع الفكر أو البعد المعرفي لهذا الشخص يظل قائماً وعميقاً. أما النوع الثالث من التغيير فيحصل بالإقتناع وبالحوار المنطقي أو بالبحث والدراسة أو باكتمال الخبرات والتجارب وبعد جهد ومتابعة، فهنا يكون التغيير جوهرياً وسرعان ما تدعمه الممارسات وتؤيده الأحاسيس والمشاعر.

ومن هنا يأتي التركيز على التدريب كآلية لإثراء المعلومات واغناء المعارف وتعميق الخبرات وتنمية القدرات لتدرك بطريقة أفضل كل جوانب الموضوع. كما يمكن أن تكون البرامج التدريبية فرصة للتفاعل مع الجماعات الصغيرة والجماعات المرجعية التي تتولى بدورها تعميق الاتجاهات أو تعديلها نحو العديد من القضايا والممارسات التي تهم المشاركين في مثل هذه البرامج (خيرالله، والكناني، ١٩٨٣).

ويجدر بالمدربين المعنيين بتنفيذ البرامج التدريبية الموجهة لتعديل وتغيير الاتجاهات أن يحرصوا على مراعاة الفرضيات التالية فيخضعوها للاختبار مع أنها مستخلصة من دراسات وبحوث ميدانية.

أ - إن الاتجاهات المتطرفة أقل قابلية للتغيير من الاتجاهات المعتدلة.

ب - إن الاتجاهات المعقدة معرفياً وقيمياً أقل قابلية للتغيير من الاتجاهات السهلة والواضحة.

جـ - إن الاتجاهات الأكثر ارتباطاً بالمصالح أقل قابلية للتغيير من الاتجاهات الأضعف ارتباطاً.

د ـ إن الاتجاهات الأقل شيوعاً بين الأوساط أكثر قابلية للتغيير من الاتجاهات الأكثر شيوعاً .

هـ ـ إن الأشخاص الأكثر انفتاحاً تكون اتجاهاتهم أسهل للتغيير من المنغلقين أو الأقل انفتاحاً .

و ـ إن حسن اختيار المدربين المؤهلين علمياً وسايكولوجياً يزيد من قدراتهم على تغيير الاتجاهات لدى المتدربين .

ز ـ إن أساليب التدريب السلوكي والفرقي ومنها تدريب الحساسية أكثر ملائمة لتغيير الاتجاهات من الأساليب التقليدية .

٦ . ٦ غرس وتعديل القيم

تعرف القيم عند البعض على أنها مفهوم تجريدي يميز الأفراد والجماعات وفقاً لما هو مرغوب فيه لديهم . والمرغوب فيه The desirable هو ما ينبغي أن يكون حسب معايير الفرد أو الجماعة التي يتوحد معها . أما الرغبات الشخصية والأهواء الذاتية فقد تتنافى أحياناً مع ما ينبغي أن نرغب فيه ، ولذلك يكون المرغوب فيه هو الموجه للسلوك الأفضل والأصوب والأكفأ ، ومن هنا تأتي أهمية القيم كمؤثر وضابط وموجه للسلوك .

أما البعض الآخر من المعنيين بالقيم فيعرفونها على أنها اتجاهات رئيسية وأساسية تتسم بالديمومة والاستقرار مقارنة بالاتجاهات الثانوية والفرعية . غير أن هذالتعريف يعارضه الكثيرون ومنهم سارجنت Sargent الذي يرى أن الاتجاهات تدل على ميل سلوكي يتميز بشعور سار أو مؤلم ، أما القيم فتمثل النهايات التي تتجه نحوها رغباتنا واتجاهاتنا . ومن أوجه الاختلاف بين القيم والاتجاهات هو أن القيم لها صيغ وتعبيرات عامة وشاملة تسود

بين أعداد كبيرة من الناس، أما الاتجاهات فتتسم بالخصوصية لكونها تختلف من فرد لآخر. لكن هذه الاختلافات بين القيم والاتجاهات لا تنفي العلاقة بينهما، فهمامكملان لبعضهما ولا يفهم أحدهما دون الآخر. فكل اتجاه يكون عادة مصحوب بقيمة وكل قيمة تنبع عنها بعض الاتجاهات. والأهم من كل ذلك هو أنهما يشتركان معاً في تحديد وجهة السلوك والتصرف الإنساني. فمن غير المتوقع ولا الواقعي أن يتصرف فرد ما خلافاً لاتجاهاته وقيمه إلا إذا كان مرغماً أو فاقداً للإرادة. (ذياب، ١٩٨٠، ص ٢٤).

وتتباين وجهات النظر التي تطرح حول مصدر القيم وكيفية اكتسابها، فمن النظريات ما يرجع قيمة الشيء إلى ذاته ولطبيعته، بقولهم: إن قيم الأشياء كامنة فيها وأنها مستقلة عن ذات الأفراد. وهذا الرأي يضفي على القيم صفة الدوام والاستمرار. بينما ترى نظريات أخرى أن القيم هي مجرد شعور ذاتي وتقدير شخصي يستمده الإنسان من خصائصه ومعتقداته وخبراته. لكنها تختلف في تفسيرها للكيفية التي يدرك فيها الإنسان للقيم. فبعضها يرى أن القيم تدرك بالحدس، والحدس عندهم هو قدرة شخصية تعيننا على فهم ومعرفة صفة الخير والشر في الأشياء مثلما تعرف صفة الألوان فيها، بينما يعرف غيرهم الحدس بأنه فاعلية عقلية تجمع بين الإدراك الحسي المباشر وبين الذكاء الذي يمكننا من إدراك مالا يمكن إحساسه، وكلا الفريقين اللذين يحيلان مصدر القيم إلى الحدس يجدان صعوبة في التجريب والقياس لهذا المصدر (بالروني، ١٩٩٤، ص ١٦ - ٣٤).

ولذلك يظهر فريق ثالث ممن يرجع قيم الإنسان إلى اكتسابه لها من الآخرين عن طريق التنشئة والتعامل والتفاعل معهم. فالجماعات والمجتمعات هي التي تحدد للأفراد ما هو قيم وما هو عديم القيمة، وهي التي

تعلم أعضاءها كيفية الحكم على الأشياء والمعاني. ولذلك يعرفون القيم بأنها: أحكام اجتماعية تعبرعما هو مرغوب فيه. ومن هؤلاء نذكر دوركم الذي يقول: «إننا لسنا سادة في تقييمنا للأشياء بل مقيدون وخاضعون ومجربون، والذي يفعل ذلك فينا هو الضمير الاجتماعي، Social Conscience وأن الأفراد يولدون ويجدون من حولهم سلماً للقيم معداً سلفاً لتقييماتهم حتى لو كان ذلك مغايراً لمشاعرهم وعواطفهم الشخصية. وكما تبتدع النظم السياسية والأيديولوجيات، فإن القيم والأخلاق تؤخذ جاهزة من البيئة الاجتماعية. ولذلك كانت قيم الذين يولدون في مجتمعات رأسمالية مغايرة لتلك التي حملها أناس يولدون في مجتمعات إشتراكية. ومثلها حال القيم التي يحملها الذين يؤمنون بالإسلام وتلك التي يحملها من يؤمنون بالهندوسية. وخلاصة القول عند هؤلاء هو أن المجتمعات هي التي تعطي الأفكار المرجعية لقيم الأفراد، غير أن هذه الأطر المرجعية هي ذاتها قد تتعدد داخل المجتمع الواحد بتعدد الطوائف والانتماءات. ويظل لكل قاعدة استثناء ولكل تفسير نظري ما يخالفه في أرض الواقع، وإلا كيف نفسر اختلاف القيم عند أخوين توأمين يعيشان في أسرة واحدة وفي مجتمع واحد ثم نجدهما في مرحلة الشباب والمراهقة يختلفان في سلم القيم وفي اتجاهاتهما المسيرة لسلوك كل منهما إلى درجة الافتراق؟.

وتصنف القيم بطرق مختلفة، فمن حيث درجة الثبات، والاستقرار هناك قيم دائمية تتناقلها الأمم والمجتمعات عبر أجيالها وقيم مؤقتة أو عابرة كتلك المتعلقة بالأمزجة وبالظروف الاستثنائية أو التي تستورد من الخارج والتي سرعان ما تزول بزوال الظرف أو المرحلة. كما تصنف القيم إلى مادية وروحية وكذلك إلى قيم معرفية وجمالية وأدبية ولكل منها وظيفتها وشريحتها التي تحرص عليها وتتمسك بها (ذياب، ١٩٨٠، ص ٩٤ـ٩٥).

والقيم قدتكون سياسية أو اقتصادية أو أخلاقية أو مهنية ومؤسسية. والأخيرة هي التي تحظى باهتمام المعنيين بالتدريب السلوكي لإرتباطها بالمراكز الوظيفية وبالأدوار التي ينهضون بها. كما أن بعضاً من هذه القيم قد يتعارض ويتداخل مع أدوارهم المجتمعية الأخرى فيحدث الصراع وأحياناً الفراق بين القيم العامة والقيم الشخصية للفرد. ومثل هذا الصراع هو الذي دفع الملك البريطاني أدوارد الثامن للتنازل عن العرش لأنه أصر على الزواج من مسز سمبسون المطلقة الأمريكية لأن القيم البريطانية تمنعه من الزواج، بمطلقة حين يكون ملكاً لبريطانيا العظمى.

ويسعى المعنيون بالتدريب السلوكي إلى جعل القيم العامة والخاصة للعاملين في منظماتهم أكثر انسجاماً واتساقاً مما هي عليه قبل انضمامهم للعمل في مؤسسة واحدة. ويتحقق ذلك من خلال ما يسمى «بالثقافة التنظيمية الإيجابية»، كما يتحقق ذلك بتقريب وجهات نظرهم لتوحيد اهتماماتهم Object of Interest. أو بإقناعهم ولفت انتباههم بما يترتب على تمسكهم بقيم موروثة نابعة من مستلزمات المجتمعات الصحراوية أو الزراعية أو العشائرية والتي لم يعد لها ما يبررها.

ومن الطبيعي أن يؤدي تراجع وتقادم بعض القيم إلى إحلالها بالقيم الجديدة التي يتبناها المجتمع أو تتبناها المنظمات أو تلك التي تقرها المنظمات الإنسانية والدولية والمهنية وتحظى بإجماع وتأييد قطاعات المجتمع المدني وقياداته. كتلك المتعلقة بالإنسان وحقوقه وحرياته وبالمساواة والعدل والمشاركة وقيم النزاهة والأمانة والحفاظ على المال العام والوقت العام وعلى اتقان العمل والإبداع والابتكار وغيرها الكثير.

ومن بين القيم التي يقترحها أحد المؤلفين في كتيب عنوانه «التربية الجادة ضرورة» بعد الإيمان بالله ومراقبته في السر والعلن يذكر ما يلي (الدويش ١٩٩٧م ص ٣٥ ـ ٤٤).

- العمل المستمر والمثمر.
- الجدية في التعامل مع الأوقات.
- الجدية في الاهتمامات.
- التفكير العملي الجاد.
- الاقتصاد في المزاح والهزل.
- تحمل البرامج الجادة.
- تحمل المسؤليات.
- النقد العلمي الجاد.
- المبادرة الذاتية.
- الحل الأمثل للمشكلات.
- الاهتمام بالناتج المادي لتقدم الأمة.

كما تضمنت الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي التي أعدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم عرضاً موجزاً لأهم الأهداف والقيم التي ينبغي للأفراد وللمنظمات وللمجتمعات الإسلامية أن تعطيها الأولية في برامجها التعليمية والتدريبية (إبسيسكو، ١٩٩٧م ص ٦٣ ـ ٦٦) أما أهم الأوليات التي حددتها لسلم القيم المستقبلية فهي: (إبسيسكو ١٩٩٨م ص ٣٠ ـ ٣٦).

- تعلم الديمقراطية.
- التعلم طوال الحياة.

- تعليم التفكير الابتكاري .
- النظرة الموسعة للثقافة .
- مفاهيم النظم المفتوحة .

٦ . ٧ مراجعة وتعديل العادات

تشيع في أدبيات علم الاجتماع مصطلحات عديدة تتعلق بالسلوكيات الاجتماعية التي تتسم بشيء من الرسوخ والتوارث والشيوع بين أفراد المجتمع الواحد. من هذه المصطلحات : العادات، التقاليد، الأعراف . وهي تقابل المصطلحات الأجنبية Habits , Traditions, Customs . وقد تباينت آراء المختصين بعلم النفس الاجتماعي حول تحديد المعاني الدقيقة لكل منها، فمنهم من يتعامل معها على أنها متقاربة إن لم تكن متطابقة . بينما يرى آخرون وجوب التفريق بينها . وقد وصف أحدهم هذه المشكلة قائلاً :

«إننا قلما نصادف في بحوث علم الاجتماع موضوعاً تسوده الفوضى في التعاريف واختيار المصطلحات كما تسود موضوع العادات الاجتماعية (عزت ، ١٩٩٢، ص ٤).

والمؤيدون لفكرة التطابق يرون أنها جميعاً تعبر عن مظاهر السلوك الجمعي وأنها جميعاً يتم تناقلها عبر الأجيال المتعاقبة ويتم اكتسابها عبر التعامل والتفاعل والتعلم الاجتماعي ومن المران والممارسة والخبرة مع الآخرين . وهؤلاء يبعدون الممارسات والعادات الفردية والمتكررة عن نطاق العادات الاجتماعية، لأن الأولى يتم تكرارها بصفة شخصية سواء تمت ممارستها في السر أو في العلن، في حين أن العادات الاجتماعية تعد ظواهر عامة وسلوكيات مشتركة ومتوقعة في الحياة اليومية كتلك التي تتعلق باللباس أو الطعام أو التزاور أو في مناسبات الفرح والألم .

ويجمع علماء النفس وعلماء الاجتماع على أنه لا يمكن تصور قيام أي مجتمع منظم دون عادات اجتماعية وأن استقرار هذه العادات في الشعور الجمعي يجعل منها أشبه بالقواعدالضابطة للنظام الاجتماعي. وأن قوتها ودرجة إلزامها غالباً ما تفوق قوة وإلزامية القوانين الوضعية على الرغم من عدم وجود توثيق لها أو سلطة مختصة بالدفاع عنها.

غير أن هذه الخصائص التي تضفي على العادات صفة الشيوع والإلزام حتى لو لم يكن الأفراد مؤمنون بها أو مقتنعون بصحتها لا تجعلها في مأمن من التغيير أو محصنة من التبديل والتعديل. فهي باستمرار تواجه النقد والهجوم أحياناً من الأجيال المتعاقبة وخاصة في المجتمعات التي تتعرض للتغيير السريع أو للقفزات النوعية غير المخططة أو المتوقعة.

ومع الاعتراف بأهمية وجود بعض العادات والأعراف والتقاليد في مجتمعاتنا العربية والإسلامية فإن هناك شكوى معلنة توجه للبعض الآخر من العادات الاجتماعية التي تفرض نفسها على سلوكيات الأفراد وسلوكيات المنظمات الرسمية، المدنية والأمنية، والتي كثيراً ما تؤدي إلى إعاقة العمل وعرقلة الأداء وإشاعة الوساطات والمحسوبيات سواء في عمليات الإختيار والتعيين لملء الوظائف الشاغرة أو للترقيات ومنح الحوافز والمكافآت أو عند تعامل ّهؤلاءالعاملين مع الجمهور المتعامل معهم وفقاً لانتماءاتهم العرقية والعشائرية والعائلية.

فمواجهة هذه السلوكيات غير الحضارية والتي تتعارض والقيم المؤسسية ومع مبادىء الإدارة العلمية لا يمكن أن يتحقق بنشر المعرفة الإدارية ولا بتعديل القوانين وإصدار المراسيم ولا حتى بالقوة والرقابة أو بالتخويف والتهديد. إنها العادات الموروثة التي يتعذر على ابن العشيرة أو ابن الطائفة أو ابن العم

والنسيب والقريب أن يتجرد عنها أو ينأى بنفسه عن مراعاتها حتى ولو حصل على أعلى الشهادات العلمية في علم الإدارة أو أقسم بأغلظ الإيمان عند تعيينه على وجوب التعامل مع الناس وكأنهم أسنان المشط الواحد.

ونحن هنا لا ندعي بأن عقد برنامج تدريبي سلوكي مهما طالت مدته سيكفل تعديل مثل هذه العادات المتأصلة في سلوكيات العاملين، لكن التبشير بالعادات البديلة والتعريف بإيجابياتها التي تترتب عليها مع مقارنتها بالآثار السلبية المترتبة على العادات الموروثة من شأنه أن يقلل من المخاوف التي ينطلق منها المقاومون للتغيير. بل إن مقاومة التغيير ذاتها غالباً ما تكون عادة مستأصلة في نفوس هؤلاء أكثر من أية عادة اجتماعية أخرى. وعليه فإن تعديل هذه العادات المعوقة للتطوير والمثبطة لمحاولات التجديد والتحديث تظل من بين المداخل الرئيسية لإستراتيجيات تعديل السلوك الإداري والتنظيمي التي يركز عليها التدريب السلوكي.

وخير من كتب عن العادات ودورها في تطوير المهارات وتغير أنماط السلوك الإنساني هو ستيفن كوفي «العادات السبع للمديرين» (كوفي، ١٩٩٦م، ص ٤١-٤٦). فقد عرف العادات بأنها نماذج متأصلة في اللاوعي. وقال: إنها هامة في حياتنا ومنها نستمد فاعليتنا أو عجزنا وقد اختلف مع هوران مان الذي يرى أن «العادات مثل الجبال الفولاذية نجدل فيها كل يوم سلكاً وسرعان ما نعجز عن قطعها». ومصدر الاختلاف هو أن كوفي يرى أن بالإمكان كسرها، ومثلما نتعلمها يمكن نسيانها وتعديلها وإن كان ذلك ليس سهلاً لأنها تستلزم سلسلة إجراءات إضافة إلى توفير الإرادة العظيمة. ويفسر سر التعقيد في تعديل العادات فيقول إنها حصيلة تشابك ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة + المهارة + الرغبة. فالمعرفة هي النمط السلوكي النظري الموضح لماذا نفعل هذا؟ والمهارة هي الحركات الموضحة

لكيف نفعله؟ أما الرغبة فهي الدافع الداخلي المحدد لمتى نفعله؟. ولكي نخلق عادة جديدة لابد من توفير العناصر الثلاثة هذه. أما العادات السبع التي يطرحها كوفي للمديرين وهي تنطبق على غير المديرين أيضاً طالما أنهم يتطلعون لتحقيق أهدافهم فهي :

١ ـ كن سباقاً .

٢ ـ ابدأ والنهاية في ذهنك.

٣ ـ ضع الأمور التي لها الأولوية أولاً.

٤ ـ النصر العام.

٥ ـ حاول أن تفهم الآخرين وأن يفهمك الآخرون.

٦ ـ التلاحم.

٧ ـ شحذ المنشار.

والمجال لا يتسع لتلخيص ما يعنيه بهذه العادات لكننا ننصح من يتسع وقته بالرجوع له. بل نرى أن هذه العادات السبع تصلح لأن تتحول إلى برامج تدريبية لو توفرت الإمكانيات التي تجعل لكل منها حقيبة تدريبية بالصوت والصورة فلا شك أن خطوة كهذه ستكون إنجازاً وقفزة في مجال التدريب السلوكي.

٦ . ٨ تعديل الذكاء الإنساني

يقول صيداوي في كتابه «قابلية التعلم» ما يلي :

«إذ اكان الإنسان القوي قد ضيق على أخيه الإنسان المستضعف في مجال السلوك كما ضيق عليه في مجال الإقتصاد ووصمة بقلة المرونة في

التعلم، دهوراً عديدة فقد اصطنع للتفريق بينه وبين أخيه أدوات ووسائل وتدابير مختلفة أبرزها اختبارات حاصل الذكاء. فقد بلغ غاية الظلم عندما اتهم الإنسان القوي أكثرية أخوانه بأنهم ضعاف القدرات والمواهب ولا سيما منها القدرة المسماة بالذكاء حين اعتبره موروثاً وثابتاً لا ينفع فيه تعليم أو تدريب. لكن هذه الصورة بدأت تتغير تحت مسابر الأبحاث الحديثة والتوجهات الديمقراطية في العالم. وعلى صعيد الواقع بدأ العلماء المشهورون والاختصاصيون في العلوم البيولوجية والاجتماعية وسائرعلوم الإنسان يتراجعون عن بعض مواقفهم السابقة بخصوص ثبات الذكاء وسائر القدرات الإنسانية (صيداوي، ١٩٨٦، ص ١٦٧-١٦٨).

ويضيف بعد أن استعرض العديد من جهود العلماء الذين حاولوا التقليل من مصداقية ثبات الذكاء الموروث قائلاً: «لقد اجتاز العلماء اليوم عقبة ثبات الذكاء وتغلبوا عليها ولو بشكل متواضع، لكنه شكل قاطع لا شك فيه. فقد أصبح من الممكن أن نتدخل بشأن ذكاء الناس وأن نحاول تعديله حسب اللزوم. وإذا كان السؤال هل يمكن تعديل الذكاء؟ فالجواب هو بالإيجاب.

وهو بذلك يحيلنا إلى بحث نشره بينيلوس بعنوان «تعديل الذكاء» نشرته له مجلة اليونسكو الدولية عام ١٩٨٢م وقد أوضح هذا الكاتب أن فنزويلا قد أنشأت وزارة مختصة بتطوير الذكاء مع أنها دولة نامية.

أجل فإن النظرة الجديدة للذكاء لم تعد تقر بأن الذكاء قدرة فطرية أو موهبة موروثة أو أنه حصيلة مجموعة من القدرات وإنما تميل للقول بأنه نظام متكامل يتألف من استراتيجيات معرفية مرعية الجانب في ثقافة أو مجتمع ما ويجري اكتسابها عن طريق التربية والتعليم والتدريب. وبموجبها

لا يصبح الذكاء قابلاً للتعلم فحسب بل لا يمكن إلا أن يكون ثمرة اكتساب ليس له مبدئياً نهاية . لكنه يضيف بأنه حسن فهمنا للذكاء الإنساني رهن بالنجاح الجزئي لدراسات علم النفس المعرفي وتقدمهم في البحوث المتعلقة بالمرونة المعرفية . وفيما يلي أهم الاتجاهات التي ستسهم في تحقيق تعديل الذكاء وتنميته من خلال التعلم والتدريب .

- التعامل مع الأداء الماهر بأنه يمثل جزئياً مرحلة آلية من الأداء الذي جرى ضبطه خلال مراحل سابقة من الخبرة والممارسة ، ولابد هنا من فهم كيفية الانتقال من الأداء غير الماهر إلى الأداء المتمهر في مختلف المجالات العملية والمهنية ، وأن تخضع مرحلة الانتقال هذه للتحليل والبحث والتنظير .
- التوجه نحو استقصاء كيفية تقاسم القدرات للوقت أثناء أداء المهمات المتعددة في وقت واحد . إذ تعطينا هذه الدراسة ما لا تقدمه دراسة أداء أية مهمة في ظروف معزولة كما يحصل عند تطبيق الاختبارات .
- التوجه لدراسة مهمات جديدة غير مألوفة من قبل ولم تخضع للبحث والعناية سابقاً .
- التوجه نحو ما يسمى بالذكاء العملي ومنها مثلاً الذكاء الاجتماعي والذكاء العاطفي فهذه لا تخضع للمقاييس الشائعة حالياً عن اختبارات الذكاء (صيداوي ١٩٨٦ ، ص ١٧١) .

٦ . ٩ أوجه العجز والقصور

وإذا كنا في الصفحات السابقة قد أسهبنا بعض الشيء لما يمكن لعلم النفس أن يقدمه للمختصين في التدريب السلوكي من معرفة نظرية ومن آليات سايكولوجية يمكن توظيفها للتدخل في تعديل الأنماط السلوكية ،

السلبية وإحلالها بسلوكيات ومهارات إيجابية، فإن ذلك لا يعني أن التدريب السلوكي قد أصبح أشبه بالإدارة السحرية التي يمكنها معالجة جميع المشكلات أو تعديل كل السلبيات. فمثل هذا الافتراض لا يمكن قوله أو الدفاع عنه عندما تعرض الانتقادات أو تطرح بعض أوجه القصور والعجز التي تمخضت عنها التجارب والممارسات. فالتدريب شأنه شأن التعليم الذي حُمل أكثر مما يحتمل حين ظن البعض أن الحصول على الشهادات الجامعية العليا كفيل بانضاج حملتها وجعلهم مؤهلين لشغل الوظائف القيادية العليا في مجال تخصصهم، ثم اكتشفوا لاحقاً أن التعليم وحده وأن الشهادات العليا وما تعطيه من معارف وعلوم شيء، وأن تطبيقها وترجمتها على أرض الواقع شيء آخر. وينبغي أن لا يدهش البعض إذا قلنا اليوم أن البرامج التدريبية التي أصبحت تقدم لهؤلاء الخريجين من حملة الشهادات العليا لن تكون أيضاً كفيلة بسد الثغرات وتلبية الاحتياجات وغرس القيم وتنمية المهارات التي تتطلبها إدارة المؤسسات أو يستلزمها شاغلوا الوظائف والمهن في مختلف المستويات لمواجهة جميع التحديات.

ومع أننا لا نقصد من هذه الملاحظة أن نقلل من شأن التدريب أو التقليل من دوره الذي أصبحت تؤكده الدراسات والبحوث وتدعمه الوقائع والتجارب، إنما نريد وضع التدريب بوجه عام والتدريب السلوكي بوجه خاص في مكانه الطبيعي وأن نوظفه في المجالات التي يمكن أن يسهم في تغيرها وتحسينها. فالتدريب السلوكي قد ثبتت فاعليته في تنمية مهارات التفاوض وإدارة الوقت وفي تعديل بعض الاتجاهات وإطفاء بعض الممارسات الخاطئة أو السلبية، أما مهارات إدارة التطوير والتغيير ومهارات احتواء مقاومة التغيير أو التعامل مع ضغوط العمل وحل الصراعات أو مواجهة الأزمات فتحتاج إلى وسائل عملية وتطبيقات ميدانية لا يمكن

اكتسابها بمجرد المشاركة في دورات تدريبية . والتدريب السلوكي مهما بلغت برامجه من تطور وتقدم لن يكون بمقدوره تعميق القدرات وغرس المهارات التي تمكن من فهم الآخرين ، وتحليل نواياهم وتشخيص أنماطهم السلوكية وسبرغور دوافعهم وانتقاء النماذج السلوكية الملائمة لكل منهم .

ومن هنا تأتي أهمية تدعيم التدريب بسياسات وظيفية تعتمد المسارات المهنية لشاغلي الوظائف وفي ضوء هذه المسارات يتم وضع البرامج التدريبية التي تكفل الموائمة والمزاوجه بين النظرية والتطبيق وبين التدريب والترقيات . فالمسارات المهنية هي التي تحدد التنقل بين المستويات والوظائف Jop Rotatoin من أجل توسيع دائرة التجارب الأفقية Enlargment . وأن يعاد تشكيل الوظائف وتصميم مهامها وواجباتها وتحديد مؤهلات شغلها في ضوء ما يتناسب مع البرامج التعليمية والبرامج التدريبية السائدة في المجتمع . وبعبارة موجزة نقول إن التدريب السلوكي وحده لن تكتمل آثاره ولن تتحقق فوائده ما لم يترافق مع التعليم المهني ومع سياسات التوظيف وسياسات الانتقاء والإختبار والترقيات فهي حلقات متكاملة ومكملة لبعضها البعض . وأي تجاهل أو تغافل أو عجز في أي منها سيلحق الضرر ويقلل من الفائدة المتوقعة من بقية الحلقات .

وإذا كانت بعض المحدودية التدريبية مرجعها طبيعة العملية التدريبية ذاتها وعدم ملائمتها لكل ما تعاني منه المنظمات أو يعاني منه العاملون فيها ، فإن البعض الآخر من المحدودية يرجع إلى طبيعة النفس البشرية التي كثيراً ما تستعصي على البرامج التدريبية مهما بذل فيها من جهد ووقت ومال . فالإنسان كما هو معلوم ليس بالعجينة التي يسهل إعادة تشكيلها كما نشاء . فهو جسد وروح ، وهو حصيلة عوامل وراثية وخصائص تنقلها الكروموسومات من الآباء والأجداد مثلما هو تراكم خبرات ومتغيرات بيئية

مكتسبة عبر التنشئة الاجتماعية والدينية والتربوية. وما لم يكن المتدرب راغباً في التغيير ومقتنعاً به ومستفيداً منه فلن تستطيع أية جهة تدريبية أن تطوعه، وحتى حين يكون المتدرب راغباً ومقتنعاً بضرورة التخلي عن بعض ممارساته والتحول عنها إلى خصائص ومهارات أفضل، فإنه يظل مستعصياً على نفسه إما لضعف في إراداته أو لشدة الضغوط النفسية التي يتعرض لها أو الضغوط الاجتماعية التي تحيط به.

أما المصدر الآخر لمحدودية التدريب فهو القصور والنقص الذي غالباً ما يعتري العملية التدريبية بسبب الخطأ أو الإرتجال أو الجهل بالأسس وبالمبادىء التدريبية أو لعدم موضوعية القائمين على التدريب وعدم كفاءة الجهات المشاركة في التخطيط له أو في تنفيذ برامجه وتقييمها. فمعلوم أن للعملية التدريبية خطوات ومراحل ولها مستلزمات وأساليب وتقنيات. فالخلل في تحديد الاحتياجات التدريبية سواء كان للأفراد أو للمنظمات، أو القصور في تصميم البرامج وتحديد محتوياتها أو الارتجال في اختيار المتدربين أو المدربين المشاركين فيها من شأنه أن يقلل من فاعليتها ويحول دون تحقق الأهداف المرسومة لها. وهناك العديد من الحلقات الأخرى التي كثيراً ما تفرغ البرامج التدريبية من قيمتها أو تحول دون تحويل وانتقال ما تم تعلمه واكتسابه من مهارات ومعلومات لواقع العمل أو تترجم إلى سلوكيات يستفيد منها الرؤساء أو المرؤسين أو الزملاء أو الزبائن للذين تم تدريبهم (فايز، ١٤٠٧هـ، ص ٣٠).

وهناك من يقول: إن أهمية ودور التدريب السلوكي في إحداث التغيير وتعديل السلوكيات لا يمكن حسمها أو تأكيدها مالم يتم قياس نتائجها للوقوف على حجم ونوع التغيير الذي أحدثته فعلاً في سلوكيات المشاركين بالتدريب، أسوة بما تفعله الامتحانات التي تستخدم لقياس حجم ونوع

المعلومات والمعارف المكتسبة من قبل الطلبة. لكن الذي تؤكده الدراسات والممارسات هو أن قياس المعلومات المكتسبة شيء وقياس السلوكيات والمهارات شيء آخر. فمقاييس تغيير وتعديل السلوكيات لا تزال في مراحلها الأولى وأن ما شاع منها وانتشر لا يزال يفتقر للدقة والموضوعية. كما أن تطبيق هذه المقاييس لم تحدد مسؤليته بعد، ولا يزال السؤال المطروح هو: من يتولى قياس التغيير ويحدد درجة فاعلية البرنامج التدريبي السلوكي، أهي الجهة المنفذة أم الجهة المستفيدة؟.

٦ . ١٠ لابد من مواصلة المسيرة

ويظل أخيراً من يشكك بقدرة الإنسان على تحقيق كل مايتطلع له من أماني وطموحات تتعلق بتغيير بيئته أو بتغيير الآخرين المحيطين به. فمثل هذه القدرات تظل محدودة ومقيدة مهما بلغ العلم من تقدم ورقي. ويرى هؤلاء أن من يبالغ بقدرة البشرية في أن تتجاوز القوانين والسنن الكونية التي تحكم طبائع البشر أو طبائع الأشياء هم مخطئون. وإذا كانت هيمنة الإنسان على بيئته قد قطعت أشواطاً كبيرة من خلال استغلاله للأرض بزراعته لها وباستخراجه لمعادنها وخيراتها وبتوظيفه للبحار والأنهار واختراقه للفضاء... إلخ، فإن قدراته هذه تظل محدودة ومقيدة إزاء حركة الرياح والعواصف أو مواجهة ثورة البراكين والزلازل أو مواجهة وحشية الحيوانات المفترسة أو مقاومة الحشرات والجراثيم والميكروبات التي لا ترى بالعين المجردة.

فعلوم العصر وتقنياته التي تفخر بها البشرية وهي تدخل الألفية الثالثة لم تمكن الإنسان بعد من سبرغور أخيه الإنسان بل إنها لم تمكنه من فهم ذاته وحل الكثير من مشكلاته. ومن الطبيعي أن من يعجز عن فهم ذاته لن يكون

مؤهلاً لتغيير الآخرين كما يشاء ويحلم . والانسان الذي يفخر اليوم بأنه طوع العديد من أنواع الحيوانات فجعلها أليفة ليستخدمها أو ليأكلها أو ليحول منتجاتها إلى سلع تلبي احتياجاته قد ظل عاجزاً عن تطويع العديد من هذه الحيوانات التي تسمى بالمفترسة أو الوحشية . ويتساءل هؤلاء قائلين لماذا يعجز الإنسان الذي طوع الحصان والحمار والفيل ، عن تطويع البعوض والذباب والذئاب ؟ ألا يعني ذلك أن الله هو الذي طوع الأولى وهو الذي أبقى الثانية مستعصية ! ألم يكن الله هو المسخر والمطوع لكل شيء وهو المعجز بنفس الوقت ! فسنن الكون إذن هي التي تحكم قدرات الإنسان وتحدد مايمكنه أن يفعله ، قال تعالى : {سُنَّةَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلُ$ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا ﴿٢٣﴾} (سورة الفتح).

وقد حذر القرآن الكريم كل من يتجاوز حدوده أو يتحدى هذه السنن أو يدعي تعديلها وتبديلها بقوله تعالى {... حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا $ وَازَّيَّنَتْ$ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢٤﴾}(سورة يونس) (سعيد ، ١٩٩٣ ، ص ٣٥) .

وعلى الرغم من كل الملاحظات المشار لها آنفاً حول محدودية التدريب السلوكي فإنه سيظل حلقة هامة ونشاط ضروري لتنمية الموارد البشرية وزيادة كفاءتها وفاعليتها . ويظل توظيف المعرفة الإنسانية ورأس المال الفكري في عصر تفاقمت فيه التحديات وتعقدت فيه الأوضاع وكثرة فيه المشكلات أمراً لا مناص منه ولا بديل عنه ، فهذا هو الخيار الاستراتيجي لتعميق الفهم بالإنسان وتفجير طاقاته لخدمة نفسه ومجتمعه والإنسانية جمعاء .

الفصل السابع
أهم التقنيات السلوكية للتدريب

٧ ـ أهم التقنيات السلوكية للتدريب

٧ . ١ المقدمة

إذا كانت الاستراتيجيات المقترحة لتطوير وتنمية الإنسان كمورد بشري يعول عليه فيه تحقيق التنمية الشاملة والمستديمة، تهم بالدرجة الأولى المعنيين برسم السياسات ووضع الخطط واتخاذ القرارات الكبيرة المحددة للمداخل والاتجاهات العامة التربوية والاقتصادية والاجتماعية، فإن التقنيات تعد بمثابة الأدوات أوالطرق والأساليب المترجمة لتلك السياسات والخطط والتي من خلالها تترجم إلى واقع ملموس يحسه المواطن ويتلمسه أولئك الذين وضعت من أجلهم.

ومن الطبيعي أن يؤدي نجاح التنفيذ عبر هذه التقنيات إلى تحقق الأهداف التي حددت لها. أما الفشل أو العجز أوسوء توظيفها فلا شك أنه سيحول دون ذلك، ومن هنا تأتي أهمية العناية بما يتم اختياره وانتقائه من تقنيات تتعلق بتنمية وتطوير الإنسان الذي يُعد الهدف الأساسي للتنمية الشاملة والوسيلة الفاعلة لتحقيقها، لكي لا يكون حقل تجارب تطبق عليه وتختبر من خلاله النظريات والفرضيات التي تطرح هنا وهناك قبل أن تنضج وترقى إلى مستوى المعرفة العلمية الرصينة.

ونحن إذ نعرض أهم التقنيات السلوكية التي تطرحها نظريات علم النفس، ويدعو لها رواد الفكر السلوكي باعتبارها اكتشافات أثبتتها التجارب وعززتها البحوث الميدانية والتطبيقية، فاننا لا ندعي صلاحيتها ولا نضمن إمكانية نجاحها لكل من يسعى إلى توظيفها إن لم يتوفر لها كادر متخصص ومتمرس في إعداد هذا النوع من البرامج التدريبية. وتتوفر لها البيئة التدريبية الملائمة والمستكملة لما تستلزمه من أجواء نفسية ومختبرات أو ورش أو مواقع

عمل تسمح بتطبيقها. والأهم من كل ذلك هو توفر الإيمان والقناعة بفاعلية هذه التقنيات من قبل المتدربين ورغبتهم في توظيفها في أجل تحسين سلوكياتهم وتنمية مهاراتهم الشخصية ليكونوا أكثر قدرة على مواجهة مشاكلهم الحياتية وتحسين أوضاعهم المعاشية وبنفس الوقت تفجير طاقاتهم خدمة لمنظماتهم ولمجتمعاتهم.

وفي هذا الفصل سنعرف الدارس والقارىء بتقنية تحليل السلوك التي مهدت الطريق لتقنية تعديل السلوك لنوضح خصائص هاتين التقنيتين التدريبيتين وبالفرضيات والمنطلقات السايكولوجية التي انطلقت منها ونبين مستلزمات وشروط تطبيقها، والخطوات والمراحل التي تنفذ عن طريقها. كما سنعرج إلى تقنيات تعديل السلوك بالتعزيز، ثم بالنمذجة، وتقنية «أفعلها» التي توظف في برامج التدريب لإطفاء السلوك الحرج والخطر وإحلاله بالسلوك الأمن. إضافة إلى تقنيات سلوكية أخرى تعد من إسهامات علماء النفس الرامية إلى جعل التدريب نشاطاً علمياً وعملياً على غرار إسهاماتهم في مجال التعلم.

وكل ما نأمله هو أن تجد هذه التقنيات من يستقبلها بقبول حسن ومن يسعى إلى توظيفها وتوفير مستلزمات تطبيقها وفي مقدمة هؤلاء المدربون ذوي الخلفية السايكولوجية الذين تفتقد إليهم مراكزنا وهيئاتنا التدريبية العربية مع بالغ الأسف.

٧ . ٢ تقنية تحليل السلوك

يمكن القول بأن تقنية تحليل السلوك تعد بمثابة القاعدة والخلفية التي مهدت لظهور حركة تعديل السلوك فيما بعد. ويعتبر السلوكيون ابتداء من جون واتسن وبافلوف وثورندايك وانتهاء بجهود بوروس فرديك سكنر

وراء هذا المنحى لكونهم أثاروا الإنتباه لمتغيرات جديدة لم يسبقهم لها أحد من علماء النفس الذين سبقوهم، ومن أهم ما أثاروه في فهمهم للإنسان ولتصرفاته وسلوكياته وجوب التركيز على أمرين هامين هما :

أولاً : تحليل البيئة السلوكية : ويقصدون بها تلك الظروف والمثيرات التي لها علاقة مباشرة بالسلوك الإنساني المحدد وليست البيئة الخارجية على إطلاقها والتي تشمل عادة المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. فهم يصغرونها ويضيقون دائرتها للتركيز على الدائرة المباشرة المحيطة بالسلوك المراد تحليله وليس على كل أنواع وأشكال السلوك الإنساني.

ثانياً : تحليل عناصر السلوك ذاته إلى مكوناته وعناصره وخطواته، وهم هنا يطرحون ثلاثة مكونات هي (الدخيل ١٩٩٠م ص ٢٠).

أ ـ سلوك ما قبل السلوك : ويعني به كل ما يثير أو يهيء الفرصة لسلوك مقصود وهادف وإرادي سواء صدر عن ألم في الضرس ليقود إلى مراجعة الطبيب أوخوف من الامتحان ليدفع إلى التحضير له أو كلمة محفزة من رئيس العمل لترفع مستوى الأداء أو صافرة إنذار مبكر لتحث الناس على دخول الملاجيء خشية القصف الجوي المنتظر. وقد تكون قابلية الإثارة موجودة في طبيعة وجوهر هذه المثيرات أو أنها تعطى لها من خلال التعلم والتدريب والتكرار. وواضح أن لفت الانتباه لهذا السلوك المسبق لأي سلوك ظاهر إنما يراد منه التأكيد على ان السلوك الإنساني ليس عشوائي أو ارتجالي وأنه لا يأتي من فراغ أو من دون مثيرات ومعززات إيجابية كانت أو سلبية.

ب ـ سلوك السلوك : وهو الجزئية الأساسية للتصرف الذي يعقب

الجزئية الأولى المتمثلة بالمثيرات، ويشمل جميع التصرفات الاستجابية المتأثرة بما سبقها وتلك الاستجابات الإجرائية التي يأتيها الفرد في غياب المؤثرات الواضحة، وسميت إجرائية لكونها تؤثر في البيئة وأن استمرارها من عدمه يتوقف على نوعية التأثير الذي تحدثه. وتعد معظم أنماط السلوك الإنساني من هذا النوع، وعلى هذه السلوكيات الإجرائية ينصب التعليم والتدريب لزيادة الدور الإنساني في التأثير في الذات وفي البيئة، فالاستجابات هنا إرادية ومرتبطة بما يكتسبه الإنسان من خبرات ومعلومات وتجارب سابقة ومستمدة من البيئة. والسلوك هنا يعد وسائلي ليتحقق بمقتضاه الثواب أوالعقاب. ومن هنا يأتي تمييز سكنر بين التعلم الشرطي التقليدي الذي يكون فيه تتابع المثيرات والاستجابات مستقلاً عن إرادة الإنسان وبين التعلم الشرطي الوسيلي الذي ترتبط فيه الاستجابات بإرادة الفرد المبنية على الخبرات المكتسبة. والتعزيز عند سكنر هو الذي يؤثر في صدور الاستجابات وليس المثيرات فقط .

ج ـ سلوك ما بعد السلوك : وتعد هذه الجزئية أهم عنصر في الحادثة السلوكية وعليها يتوقف ما سيحدث مستقبلاً ، أي أن (سلوك السلوك) يتأثر بما يسبقه وبما يعقبه وينتج عنه سواء كانت هذه النتائج إيجابية أوسلبية. وقد تكون هذه النتائج قصيرة المدى أوبعيدة المدى، لكن الآثار لها النتائج المباشرة والسريعة أشد تأثيراً من تلك الأبعد تحققاً. ولذلك يقدم الشباب والمراهقون وقليلو الخبرة والتجربة إلى إتيان السلوكيات التي تدخل في أنفسهم المتعة والارتياح والاستمتاع على المدى القصير مع علمهم بآثارها

السلبية البعيدة المدى، وهذا ما يفسر استمرار المدمنين على التدخين والمسكرات والمخدرات على تعاطيها رغم مخاطرها.

وقد تكون بعض نتائج السلوك غير مقصودة أو غير معلومة من قبل الفرد ذاته لكن تأثير هذه النتائج حاصل وسيتمثل في التوقف عن السلوك أو إتيانه سواء كانت تلك النتائج إيجابية أو سلبية.

والخلاصة التي يمكن استنتاجها من جهود السلوكيين المتعاقبين ومن نتائج بحوثهم حول السلوك الإنساني وتحليلهم لبيئته ولعناصره هي المسلمات التالية:

- إن السلوك الإنساني ظاهرة منتظمة وليست عشوائية.
- إن السلوك الإنساني مسبب وتحكمه محددات وقوى يمكن إخضاعها للبحث والقياس.
- إن السلوك الإنساني قابل للتحليل والتجزئة إلى عناصر مترابطة ومكملة لبعضها.
- إن للسلوك الإنساني دوافع شعورية ولا شعورية قد تكون معلومة أوغير معلومة.
- إن السلوك الإنساني موروث ومكتسب يتأثر بالوراثة والبيئة معاً.
- إن السلوك الإنساني يختلف ويتباين من فرد لآخر تبعاً لظروفهم الفردية والمجتمعية.
- إن علم النفس هو العلم الذي يسعى إلى تفسير هذه الظروف ومعرفة أسباب هذه السلوكيات.

ـ إن للسلوك الإنساني مدارس ونظريات وله مبادىء ومسلمات يتم اكتشافها واختبارها بالملاحظة والتجريب وإن توظيفها سيسهم في تحسين وتطوير هذا السلوك عبر عمليات التعليم والتدريب والتأهيل والتنمية .

٧ . ٣ تقنية تعديل السلوك : ماهيتها وخصائصها

لقد ظهر هذا المصطلح Behaviour Modification خلال عقد الستينيات ليعني آنذاك «التطبيق» العملي لقوانين التعلم المستمدة من التجارب المعملية والميدانية لتغير السلوك الإنساني لكن المصطلح توسع في العقود اللاحقة ليصبح بمثابة التطبيق العملي والمنظم للأساليب والتقنيات المستمدة من العلوم السلوكية ، وقد ارتبطت هذه التطبيقات بحركة التحليل السلوكي التجريبي The Experimental Analysis of Behaviour . ومن الطبيعي أن لا يدخل ضمن هذا التعريف تلك التعديلات التي تطرأ على السلوك الإنساني باستخدام العقاقير والأدوية أو نتيجة التدخلات الجراحية الدماغية ، أوبالتأثير على السلوك عبر عمليات غسل الدماغ أو بالدعايات وغيرها .

ومن خصائص تقنيات تعديل السلوك ما يلي

ـ إنها تركز على السلوكيات الظاهرة والقابلة للملاحظة والتي يمكن قياس مدى التعديل الحاصل فيها ، فنحن لا نستطيع أن نقيس التعديل في مفهوم الذات التي يتعذر قياسها ولا التعديل في الانفعالات والمشاعر التي تستعصي على الملاحظة . فكيف على سبيل المثال نتكلم عن تعديل ظاهرة الفشل في تحقيق الأهداف أو تعديل الكآبة مالم نجد لهذه المصطلحات تعريفات إجرائية تحولها إلى ظواهر حركية أو فكرية قابلة للقياس .

ـ إنها تعتمد التقييم والقياس المستمر لما ينجم عن تقنيات التعديل السلوكي ، فلابد من التحقق العملي والميداني والتجريبي للمبادىء والأساليب التي

تعتمدها عملية التعديل السلوكي والتأكد منهاوالبرهنة العملية على واقعيتها وطبيعة العلاقات الترابطية بين المتغيرات الفاعلة فيها ويتم ذلك عن طريق ضبط التجارب ومراقبة النتائج للحالات، علماً أن حركة التعديل للسلوك تتصف بمحدودية استخدامها للعمليات وللعلاقات الإحصائية التقليدية. وبدلاً عن ذلك تعتمد التفحص البصري للرسومات البيانية، ولذلك لا يعتد هنا بالآراء النظريةوالتخمينية التي يطرحها الباحثون مالم تؤكدها نتائج البحوث العلمية والعملية.

- إن نتائج منحى تعديل السلوك تقيّم في ضوء الفوائد والأهمية العملية والتطبيقية التي يحققها الأفراد والجماعات والمنظمات في مجالات عملهم ونشاطهم وليس بقيمتها النظرية والأكاديمية. لذلك تعنى الحركة بأنماط السلوك الأكثر صلة وعلاقة بالبيئة المجتمعية والوظيفية للأفراد. إضافة للسلوكيات التي يعاني منها الأفراد أنفسهم.
- أن تعديل السلوك ينصب على التصرفات الفعلية وليس على ما يصدر من أقوال وتصريحات. أي أن التعديل يتفاعل مع الأفعال لا الأقوال. لأن الأقوال قلمايمكن تحولها إلى ظواهر ومعاني إجرائية إلا إذا كان المقصود على سبيل المثال السرعة في التحدث أوالإسراف في استخدام كلمة بعينها في غير محلها، كأن يكرر أحدهم كلمة «في الحقيقة» ويتمنى لو أنه قلل منها أوترك قولها في غير محلها.
- إن تعديل السلوك يستخدم منهج التحليل للعوامل المتعلقة بالظاهرة السلوكية لمعرفة ما يتسبب فيها وما ينجم عنها. أي أن هناك تركيز على معدلات السلوك المتغير إضافة إلى التركيز على العوامل التي أدت إلى إحداث هذا التغير ، فتعديل عدد مرات التي يخطأ فيها (س) من الأفراد عند تنفيذ عمله يستلزم تعديل تلك العوامل التي كانت سبباً في هذه الأخطاء.

- ولكي لاتضيع الجهود التي تبذل في تعديل الأنماط السلوكية سداً أو تكون كلفتها أكثر مما تحققه من نتائج إيجابية وعوائد ملموسة فإن حركة تعديل السلوك تعطي الأولوية لأنماط السلوك غير المرغوبة والتي تتسم بالشيوع والانتشار أو تتصف بالعمومية، لكي تصبح السلوكيات الإيجابية المكتسبة التي تم تحققها منطبقة على أعداد كبيرة من الناس وعلى مواقف كثيرة شائعة في الحياة اليومية .
- إن منحى تعديل السلوك يتحاشى السلوكيات اللاإرادية أو التصرفات التي هي عشوائية ومن محض الصدفة ويقتصر على السلوكيات الحتمية . لأن الأخيرة وحدها هي التي تكون لها قوانين حاكمة تسعى حركة تعديل السلوك إلى اكتشافها، وهذا هو ما يميز هذه التقنيات عن تلك التي يلجأ لها السحرة أوالعاملون في الأنشطة الميتافيزيقية والباراسايكولوجية .
- وتشترط تقنيات تعديل السلوك أن يكون السلوك الذي تخضعه للتعديل مؤدياً لنتائجه ولآثاره الناتجة عنه، فإذا كانت نتائجه إيجابية وتؤدي إلى حصول الفر د على ما يرغب به أو تخليصه مما لا يرغب فيه فإنه سيكون أكثر ميلاً لتأدية ذلك السلوك مستقبلاً. وعليه فإنه سيكون أكثر رغبة في تقبل هذه التقنيات التي حققت له هذه النتائج. وكذلك الحال حين يؤدي التعديل إلى حرمانه مما يحبه ويرغبه أو تعرضه لما لا يحبه ويرغبه فيكون أقل ميلاً لإعادته وتكراره. وعليه فإن تعديل السلوك يعني بالضرورة التحكم بالنتائج المباشرة وغير المباشرة التي ستترتب عليه .

علماً أن أغلب سلوكياتنا اليومية في حقيقتها هي سلوكيات إجرائية وسائلية نلجأ لها للحصول على النتائج المترتبة عليها، سواء كان ذلك يتعلق بوظائفنا وذهابنا للعمل وقضاء الساعات الطويلة أو تعاملنا مع الأدوية التي نصرف عليها قسطاً كبيراً من دخلنا، أو تعبدنا وذهابنا لأداء

الحج أو مشاركتنا بالجهاد، لتحرير الأوطان أنها النتائج المترتبة عليها غالباً ما تكون هي المقصودة.

- وتقنيات تعديل السلوك قلما تنصب على الأعراض السلوكية أو على تلك الآثار التي تنجم عن سلوكيات سابقة لها، لأن تعديلها لن يكون ممكناً إذا ظلت أسبابها قائمة. وعليه فإنها تتعامل مع السلوكيات التي تعتبر هي ذاتها المشكلة أو الظاهرة الأساسية وليس باعتبارها مجرد أعراض، على غرار ما يفعله الأطباء الذين يركزون على المرض الذي يتسبب في ظهور الأعراض المرضية ولا يكتفون بالتخفيف من الأعراض بالمسكنات فقط.

- والسلوكيات التي قد تعتبرها بعض المنظمات أو المجتمعات شاذة يتم التعامل معها سلوكياً وكأنها سلوكيات سوية طالما أنه سلوك مكتسب وأن تعلمه يخضع لنفس المبادىء والقوانين التي يخضع لها السلوك السوي. وإذا كان هناك من اختلاف بين السلوك السوي والسلوك غير السوي إنما هو في كمه وفي آثاره الناجمة عنه. وبقدر تعلق الأمر بالسلوكيات الشاذة فإن تعديلها يتم من خلال التأثير على العوامل البيئية التي تتعلق بها ولا تتعداها إلى الأسباب الفسيولوجية التي قد تكون مسببة لها.

٧ . ٤ مستلزمات وشروط التعديل السلوكي

إن المختصين في تقنيات تعديل السلوك لا يدّعون الإحاطة بكل القوانين والمبادىء التي تحكم سلوكيات البشر، ولا ينكرون أن بعضاً من الجوانب السلوكية لا تزال غير مفهومة ولم تكتشف قوانينها بعد. لكنهم يفترضون أن معظم سلوكياتنا اليومية الشائعة يمكن ضبطها وتعديلها من خلال التحكم بعدد من المتغيرات البيئية النفسية ذات العلاقة.

وأن نجاح عمليات التعديل السلوكي يتطلب أن يتم التعامل مع السلوكيات المراد تعديلها في البيئة الاعتيادية التي يحدث فيها السلوك أو التي تنشأ فيها فعلاً، وحيث توجد العوامل والمسببات المؤدية له، طالما أن التعديل يحصل من خلال التأثير أو التغيير بمثيراته البيئية القبلية والبعدية، أي التي تسببه والتي تنجم عنه. فالسلوك الوظيفي الذي يحدث داخل ورش العمل ومكاتبه ينبغي أن يعدل في موقعه وليس خارج بيئته.

ومن مستلزمات نجاح التعديل السلوكي عدم إلقاء اللوم أو الاتهام على الشخص المعني أو تحميله مسؤلية ذلك السلوك المراد تعديله لكونه غير مرغوب فيه. فالخلل أو القصور أو الخطأ وفقاً للمنحى هذا لا يكمن في الفرد ولا في شخصيته وإنما نرجعه لأساليب التنشئة والتعلم التي تعرض لها سواء في الأسرة أو في المدرسة أوفي المنظمات التي يعمل بها. ومن هنا يتم التعامل مع السلوك المكتسب بهدف تكيفه ليكون على ما ينبغي أن يكون عليه. أي تصحيح الخطأ السابق الذي نتعرض له مختارين أو مرغمين، عن قصد أو عن دون قصد. وهذا يبعد الشخص الخاضع للتعديل عن دائرة الاتهام أو المساءلة كما يبعده عن كونه مريضاً ولابد من إشفائه من إصابته. ومن هنا تستمد حركة تعديل السلوك طابعها التربوي وليس المرضي والعلاجي.

كما أن تعديل السلوك يستلزم إجراء عمليتي التعلم والتدريب معاً إذا ما أريد لها النجاح. فالذي نخضعه للتعديل ينبغي أن يفهم ويستوعب فلسفة تعديل السلوك ومبادئها وأهدافها وهذا لا يتحقق إلا بالتعلم والتعليم. وهذا التعلم لوحده لا يكفي إن لم يعقبه تدريب يترجمه إلى الواقع ويجعله سلوكاً مرئياً وملاحظاً، وفقاً لمبدأ انتقال التدريب. والعلاقة بين التعلم والتدريب التي نؤكدها وندعو إلى وجوب تقويتها والتعامل معهما في إطار وضع

السياسات وتنفيذ البرامج قد تظهر أكثر وضوحاً عندما نأتي إلى كيفية إحداث التعديل ومن أين نبدأ؟ . وهل النظرية تسبق التطبيق أم التطبيق يسبق النظرية؟

٧ . ٥ من أين نبدأ بتعديل السلوك؟

أن الذي يؤكده علماء النفس في أدبياتهم وفي نتائج بحوثهم هو أن الاتجاهات والقيم والأفكار والعقائد والمفاهيم يتم إكسابها عبر عمليات التعلم بينما يتولى التدريب إكساب مهارات تطبيقها وممارستها .

والتعلم يمكن أن يؤثر بالسلوك بطرق غير مباشرة إذا أدت العملية التعليمية إلى تغيير الاتجاهات والمعتقدات والقيم للفرد المتعلم وساهمت في تحوله الفعلي سلوكياً ولم تقتصر على ملىء ذهنه بالأفكار أو مجرد تلقينه لها . كما أن التدريب يمكن أن يؤثر بالاتجاهات والمقاصد والمعتقدات بطرق غير مباشرة فقط إذا أدى تغيير السلوك من حالة إلى حالة أخرى، إلى تحول الاتجاه أو المعتقد الذي كان ينظم ذلك السلوك . وزبدة الكلام كما يقال شعيب هي أن علاقة استراتيجية بين التعلم والتدريب لابد منها إذا أردنا تغيير الإنسان فكراً واتجاهاً وسلوكاً .

The bottom line is that a straegic combination of both education and training is needed to improve both behaviour and attitude. (Geller , 2001, p, 166).

وتفسر نظرية عدم التوافق المعرفي طبيعة العلاقة بين السلوكيات والاتجاهات أوبمعنى آخر العلاقة الاستراتيجية بين التعلم و التدريب، ولعلماء النفس بسبب هذه العلاقة الاستراتيجية والديالكتيكية موقفان متوازيان الأول : يقول إن تغير العقائد أو القيم أو كليهما معاً يؤدي إلى

تغير الاتجاهات. وإن تغير الاتجاهات بدوره سيؤدي إلى تغير السلوكيات.

والثاني: يرى أن التغيير في السلوك من شأنه أن يغير العقائد أو القيم التي بدورها تغير الاتجاهات.

ويرجع الفريقان هذا الترابط بين تغير السلوك وتغير الاتجاهات إلى نظرية التوافق وعدم التوافق التي مفاد فكرتها يقول: إن عدم التطابق بين الاتجاهات والسلوكيات أو بين ما يؤمن به الفرد وما يفعله يؤدي إلى خلق التوتر والقلق وعدم الإطمئنان والارتياح ومن ثم عدم احترام الفرد لذاته. كما أنه يؤدي إلى غموض شخصية الفرد على الآخرين. ولكي يخفف الإنسان من هذا القلق ويعالج هذه الإشكالية الناجمة عن التناقض بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن فإنه لابد من إجراء التطابق بين السلوك والاتجاه.

ومن هنا يأتي اختلاف السلوكيين ودعاة تعديل السلوك عن غيرهم من علماء النفس. فالسلوكيون هم من أنصار المدرسة القائلة بأن تعديل السلوك هو المدخل لتغيير الاتجاهات في حين أن التقليديين من علماء النفس يميلون إلى المدخل الأول القائل: إن تغير الاتجاهات هو المدخل لتغيير السلوك. (حسن، ٢٠٠٢م ص ١٦٨). ولأن المداخل مختلفة فإن التقنيات التي يستخدمها كلا الفريقين ستختلف أيضاً وإن التقت في الهدف النهائي المتمثل في جعل الإنسان في حالة أفضل وإنقاذه من التناقض والتباين في رؤيته لذاته وفي رؤية الآخرين له وجعل سلوكياته ومعتقداته في حالة توافق وتطابق.

وتحقيق ذلك لا يستغرق طويلاً ولا يستلزم جهداً كبيراً وفقاً لرؤية أحد المختصين بعلم النفس الذي كتب ما يلي:

(أن معظم الأشياء التي تؤهلنا للميدالية الذهبية في السلوك القويم والحسن لا تستغرق أكثر من ٦٠ ثانية) وراح يعدد أمثلة على هذه الأنماط

السلوكية الحسنة لينتهي قائلاً: «إننا نكسب نظير هذه الثواني البسيطة قدراً كبيراً من تقدير الآخرين إضافة إلى تقديرنا لأنفسنا وللآخرين الذين نعمل معهم. (غالب، ١٩٩١م ص ١٣٥).

٧ . ٦ تعديل السلوك بالتعزيز

يعرف المعزز بأنه أي شيء يرفع أو يخفض احتمالية حدوث الاستجابة. فإذا كان التعزيز موجهاً نحو فعل الخير وللتصرف الحميد وللسلوك الرشيد سمي تعزيزاً إيجابياً وإن كان مقصوداً منه صرف الفرد عن الفعل المشين والتصرف السيء والسلوك غير المرغوب أو تقليل حدوث هذه الظواهر السلوكية سمي تعزيزاً سلبياً.

والمعززات السلوكية كما يصنفها علماء السلوك يمكن أن تكون:

- معززات أولية: وهي التي ينتهي تأثيرها على السلوك بمجرد الحصول عليها ومهمتها اشباع الحاجات الأساسية للفرد كالطعام لإشباع الجوع والماء لإشباع العطش والنوم لمواجهة السهر.
- معززات ثانوية: وهي التي تساعد على قيام الأفراد بالأدوار والمهام والأعمال المكلفين بها بتفاعلهم مع وظائفهم ومع من حولهم. ومهمتها إضفاء القيمة الاجتماعية والمكانة لمن يحصلون على المديح والثناء والتقدير والاستحسان أو على الجوائز والهدايا التي تقدم لهؤلاء.
- معززات معنوية (رمزية) وهي التي لها قيمة لا بذاتها ولكنها تستمد أهميتها من المعاني والمضامين المعبرة عنها. ومنها الأوسمة والنياشين ومنح الشارات ووضع العلامات على الصدور أو على دفاتر الطلبة وأعمالهم اليومية.

- معززات مادية : تقدم كمكافآت أو جوائز نقدية أو مكتسبات ومزايا ينتفع منها في سد احتياجات معيشية أو تحسين مستويات الدخل ورفاهية الحياة كالسفرات ووثائق التأمين على الحياة أو أسهم للمشاركة في الأرباح . . . إلخ . فالحصول على هذه المعززات يسهم إيجابياً في تكرار السلوك المرغوب والحرمان منها قد يقلل من إتيانه .
- أما التعزيز الذاتي فينبع من داخل الفرد ويسهم في تحقيق الغايات الشخصية والأهداف التي تحظى بالأولوية لديه ، ويتم ذلك من خلال الشعور الذي يحسه الإنسان عبر إنجازه المتواصل ورضاه عما يفعله مما يجعله يضاعف من جهده ويستمر في عطائه بغض النظر عن مواقف الآخرين منه .

والتعزيز قد يكون متواصل ومستمر إذا قدم في كل مرة يحصل فيها السلوك المطلوب . ولهذا النوع من المعززات فاعلية كبيرة في تحفيز وإثارة سلوك ما قبل السلوك . أماالتعزيز المتقطع فيقدم على فترات متفاوتة وبين الحين والآخر حتى لا يتعرض السلوك المرغوب إلى النسيان والإهمال والتقادم .

كما يمكن أن يكون التعزيز متفاوتاً ومتجاوباً مع معدل السلوك المتميز ، فكلما زاد تفوقاً زاد التعزيز مما يساعد على الإنتظام والاستمرارية وعلى الإبداع والابتكار . أو أن يكون التعزيز متفاوتاً ومتجاوباً مع معدلات السلوك المتراجع المنخفض وذلك لمنع الافراط في السلوك المطلوب لكي لا يؤثر على نواحي السلوك المرغوبة الأخرى .

وفي ضوء ما تقدم عن أنواع المعززات فإن الفكر السلوكي يدعو المنظمات علا إختلافها إلى تبني المعززات الثانوية الشرطية والمعززات الذاتية التي يمكن ملاحظتها ومتابعتها وإخضاعها للبحث من أجل توثيق العلاقات الارتباطية بينهما وبين المتغيرات السلوكية الناجمة عنها وفقاً للعوامل

الشخصية وللفروق الفردية التي يتصف بها العاملون . وقد يكون التدريب المختبري والتجريبي هو الأكثر ملائمة لتحقيق هذا الغرض . حيث أكدت الدراسات أن هناك علاقة وثيقة وذات دلالة معنوية بين هذه المعززات وانتقال التدريب وتحويله إلى مواقع العمل . وعليه فإن المعنيين بالتدريب السلوكي مطالبون بالتعرف على دور هذه المعززات ومتى تستخدم وأيها أكثر ملائمة لشرائح المتدربين بعد الوقوف على خصائصهم واحتياجاتهم التدريبية .

٧ . ٧ تعديل السلوك بالنمذجة

وهي من آليات تعديل السلوك التي يمكن أن تسهم البرامج التدريبية في توفير الفرص المناسبة لتعميمها . وتنسب هذه الآلية إلى أدبيات جولدستاين وباندورا إذ يرى هذان المفكران أن بعضاً من الاستجابات السلوكية يمكن أن يكتسبها الأفراد دون أن تدعم بالمعززات . فالأفراد بحكم تنشئتهم في وسط اجتماعي وتنظيمي يتفاعلون مع غيرهم ويتعاملون مع رؤسائهم وزملائهم وأقرانهم وزبائنهم . كما ، أنهم يتعرضون لما تبثه وسائل الإعلام والاتصال ومحطات البث الإذاعي والتلفزيوني والسينما في العديد من المشاهد والحوادث والقصص والتعاملات والسلوكيات التي تدور في الحياة اليومية وبمختلف مؤسساتها وتجمعاتها السياسية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية . ومن شأن هذه المشاهد والتفاعلات الحية أن تكسب الأفراد تجارب وخبرات وتعرض عليهم نماذج وبدائل وسلوكيات مختلفة تتعلق بمواقف الناس من الأحداث والقضايا وبمهارات وقدرات تتعلق بأدائهم لأعمالهم ووظائفهم . وهذا يعني أن يكون للأفراد عدة نماذج وعدة استجابات مختلفة عن بعضها متراكمة لديهم ومخزونة في ذاكرتهم وأنهم ينتقون منها ما يرونه مناسباً مع ظرف المكان والزمان والحدث .

وقد أطلق على هذه النمذجة السلوكية المنتقاة عن طريق الملاحظة والمشاهدة والتنشئة البيئية بنظرية (التعلم الاجتماعي) ويسميها آخرون بالتعلم عن طريق (التعزيز الاجتماعي). ولأن الأفراد يتباينون في نزعاتهم وميولهم الموروثة والمكتسبة فإنهم يتباينون في قابلياتهم واستعداداتهم لاكتساب هذه النماذج السلوكية المحيطة بهم. فهناك من يميلون أكثر من غيرهم للتعلم من الآخرين ولكن بعد المفاضلة والانتقاء، بينما يميل آخرون للتقليد وللتأثر والاعتماد على النقل والأخذ من غيرهم دون تأمل أو تحليل لما يأخذونه ويكتسبوه. وتظل فئة أخرى ممن يرفضون التقليد والتبعية ويقاومون الإغراء والإغواء ويحرصون على الإستقلالية والاعتماد على الذات في أغلب قراراتهم وسلوكياتهم. ويلخص باندورا المراحل التي تمر بها عملية النمذجة السلوكية المنتقاة من المعايشة الحية أو من التفاعل الإعلامي أو من القراءة والثقافة العامة بالخطوات التالية :

أ ـ مرحلة لفت الانتباه والتوقف عند ما يعرض من مشاهد ومواقف وأنماط سلوكية تثير الإعجاب أو تستحق التقدير من وجهة نظر المتعلم أو المتدرب فيبدأ بتحليلها وإدراك خصائصها ومقارنتها مع المواقف والنماذج الأخرى.

ب ـ مرحلة الخزن والحفظ لما تمت مشاهدته أو للنموذج الذي تم انتقاؤه والتأثر به فيفتح له ملفاً في الذاكرة أو أنه يضيفه للملفات السابقة ذات العلاقة بالموضوع أو الموقف.

ج ـ مرحلة الإسترجاع والانتقاء. وهنا يبدأ الفرد باستحضار البدائل التي تم خزنها بالذاكرة ويقارن بينها لاختبار النموذج السلوكي الأكثر ملائمة أو الأفضل في نتائجه المتوقعة فيحول ذلك النموذج إلى فعل وسلوك عملي.

د ـ وفي ضوء النتائج والمخرجات المترتبة على ذلك التصرف المنمذج الذي أصبح فعلاً أو قراراً يبدأ الفرد بتقييم مدى فاعليته وكفاءته فيقرر عندها التمسك به ووضعه في مقدمة النماذج المتاحة أو أنه يستبعده ويحذفه من ذاكرته إن كانت نتائجه وآثاره سلبية أو ضارة.

وهكذا تصبح فاعلية هذه الآلية مرتبطة بإدراك الصلة والعلاقة بين النموذج السلوكي ونتائجه المتحققة وعلى قناعة الفرد الذاتية بإمكانية القيام وبجهده الذاتي في إتيان هذا السلوك . وقد تستخدم المنظمات ومراكز التدريب هذه الآلية وتسعى إلى تشجيع وتحضير المشاركين لإلتقاط النماذج السلوكية الإيجابية المقدمة من بعض الأفراد وتعتبرهم قدوة للآخرين.

وقد يتم تصميم البرامج التدريبية الخاصة بعرض مثل هذه النماذج السلوكية المنتقاة والتي يراد منها إطفاء سلوكيات خاطئة تشيع حول معالجة المشاكل أو حل النزاعات أوالتهاون في توظيف الوقت . فتصيغ لها نماذج سلوكية إيجابية لتحل محلها، وعندها تصبح الخطوات التالية ضرورية لإعداد وتصميم مثل هذه البرامج :

- الاتفاق على المشاكل أو الظواهر الضاغطة والملحة التي تستلزم المعالجة والمواجهة.
- عرض الأفلام والصور والحالات المختلفة حول أساليب التعامل المختلفة الشائعة في الوسط الذي يعمل فيه المتدربون.
- تشكيل لجان وفرق عمل صغيرة لتعقد جلسات تدريبية لتناقش النماذج السلوكية المطروحة أمامها وتتبنى ما تراه الأكثر عقلانية أو واقعية مع طبيعة المشكلة والظاهرة موضوعة البحث. وتعطي الفرصة لهذه الفرق لأن تعرض على المجموعات الأخرى نموذجها المنتقى والمفضل وتبين خصائصه وما له وما عليه مع بيان المهارات السلوكية اللازمة لتطبيقه.

ـ وبعدها تبدأ عملية التغذية العكسية حول هذه النماذج المعروضة وبيان نقاط القوة والضعف فيها حتى يستوعب المشاركون في انتهاء الحوار والنقاش النموذج السلوكي الأكثر قبولاً لدى الجميع ويطلب منهم تقمص الأدوار وتبين هذا النموذج على قضايا أو ظواهر مماثلة . (فرنش، وجونيز، ٢٠٠٠، ص ٣٦٩).

ومعلوم أن القرآن الكريم قد صور لنا مشهداً يدلل على توظيف نمذجة السلوك هذه قبل أن يكتشف البرت باندورا نظريته أو يطرح كولدستاين نموذجه . وهذا النموذج يتمثل في قصة قتل قابيل لأخيه هابيل الذي لم يعرف كيف يتصرف بجثة أخيه فبعث الله له غراباً ينبش في الأرض ليدفن غراباً ميتاً . فتعلم قابيل من هذا السلوك المُشاهد أمامه والصادر عن مخلوق أقل منه شأناً وأدنى منه تطوراً . فجاءت هذه الآيات خير تعبير عن نمذجة السلوك كأداة للتعلم والتدريب {فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴿٣١﴾} (سورة المائدة).

٧ . ٨ تقنية «أفعلها» لتعديل السلوك الحرج

لقد طبقت تقنيات تعديل السلوك في مجالات عديدة في العقود الثلاث الأخيرة، ومن بين هذه التطبيقات التي شهدت نجاحاً مميزاً هو تطبيقها على السلوكيات غير الآمنة والتي تؤدي إلى وقوع الحوادث والإصابات في أجواء العمل أو في سياقه السيارات في الشوارع وعلى طرق السير الخارجية والتي تؤدي إلى أضرار بشرية ومادية واجتماعية تفوق تلك التي تسببها الحروب والكوارث .

وقد اخترنا هنا إحدى هذه التقنيات التي تبناها أحد الأساتذة السلوكيين وطبقها على نفسه وعلى أفراد أسرته ومن ثم عممها على طلبته الذين يدرسهم مادة تعديل السلوك ومن ثم قام بنشرها في كتاب عنوانه سايكولوجية الأمن : كتاب منهجي ، ٢٠٠١م .

Geller, 2001, The Psychology of Safty Hand book.

إذ يطلق جيلر على هذه التقنية مصطلح «doit» أي أفعلها ، والمصطلح مشتق من الحرف الأول لأربع كلمات تبدأ بها الجمل الأربعة التي تتكون منها هذه التقنية وهي :

D: Define target behaviours to in flunce

١ـ حدد الهدف السلوكي المراد التأثير فيه

O: observe these behaviour.

٢ـ راقب هذا السلوك عن كثب

I : Intervene to Increast or decrease target behaviour

٣ـ تدخل لزيادة أو لإنقاص هذا السلوك .

T:Test the impact of intervention.

٤ـ اختبر أو افحص الأثر الذي أحدثته عملية تدخلك

ولو قلبنا المصطلح إلى اللغة العربية وفقاً للجمل الأربعة التي ترجمناها لتكونت لدينا كلمة (حرتا) . وهو إسم مدينة في المملكة الأردنية الهاشمية . ومفادها عملياً : حدد السلوك ، راقب السلوك ، تدخل بالسلوك وافحص السلوك الذي يتم تعديله . ويفترض بهذا السلوك الذي أخضعناه للتعديل أن يكون شائعاً بين عامة الناس وهو غير مرغوب فيه ولذلك يطلق عليه بالسلوك الحرج Critical behaviour . وسنتناول شرح هذه الخطوات الأربعة بشيء من الإيجاز الذي لا يخل بالمعنى .

اولاً :حدد الهدف السلوكي الحرج

يتم ذلك من خلال الملاحظة المركزة والمعايشة الميدانية للعاملين أو عن طريق الرجوع لسجلات الإنتاج أو لسجلات الحوادث والإصابات والأعراض أو من خلال الشكاوي والتظلمات التي ترفع من قبل المشرفين أو العاملين أنفسهم الذين تزعجهم الأنماط أو الظواهر السلوكية . وقد يكون التشخيص من قبل الأجهزة الرقابية أو من قبل الجمهور المتعامل مع المنظمة ، والأمثلة على ذلك كثيرة منها مثلاً : تأخر وصول العاملين صباحاً أو خروجهم قبل انتهاء الدوام الرسمي . ومنها كثرة خروج العاملين للكافتيريا أو زياراتهم الشخصية لبعضهم البعض أو كثرة الهدر والضياع في الأدوات المكتبية أو استهلاكهم للورق أو لمناديل التنظيف . . . إلخ . هذا إذا كان السلوك المراد التدخل فيه سلبياً ويحتاج إلى تخفيض معدلات تكراره أو الحد منه أو منعه . وقد يكون السلوك إيجابياً ويراد الاستمرار عليه ومضاعفته ونشره بين غالبية العاملين لكونه أسهم في تحسين الأداء أو المنتوج أو كسب زبائن جدد ، أو أسهم في تقليل التكاليف ، أو تقوية العلاقات الإنسانية بين العاملين . . إلخ . وفي الحالتين يطلق على الظاهرة السلوكية المقصودة بالسلوك الحرج . وفي تحديد هذا النمط السلوكي يتم توظيف المعرفة المتمثلة بنظريات أو أساليب أو مفاهيم إلى خطط عمل وإلى برامج تدريبية . ولذلك يعرف التدريب عند البعض على أنه : عملية ترجمة المعرفة إلى سلوك أو تحويلها من مجرد تعلم إلى ممارسة . ويعرف السلوك عادة بأنه أي تصرف أو عمل يصدر من الإنسان ويمكن ملاحظته ومراقبته بالسماع أو بالرؤية . وقد يكون هذاالسلوك حركياً أو لفظياً . أما التفكير والتأمل والتخيل والتحسس فلا تخضع للملاحظة أو للسماع وينبغي أن يكون التحديد دقيقاً ومبنياً على التأكد وليس الشك أو الظن أو الإدعاء وأن هناك أكثر من وسيلة

تثبت شيوع ذلك السلوك المراد التدخل فيه ، وقد يُعرف السلوك من نتائجه ومن مخرجاته التي يمكن أن تكون وقتية أو دائمية لكن هذه الآثار تقترن دوماً بذلك السلوك . فحين يلاحظ أن العاملين يعانون من النعاس حين يأتون للعمل فيمكن القول : إن هناك سهراً طويلاً وعدم كفاية ساعات النوم التي ربما تنجم من القلق أو من مراقبة التلفزيون أو من مشاكل عائلية أو وظيفية . وحين يلاحظ أن الحوادث في قسم ما كثيرة جداً بخلاف القسم الآخر الذي يرتدي عاملوه الملابس الواقية يمكن أن يعرف الخلل من هذه النتائج .

وهذا التمييز بين السلوك ذاته وبين السلوك من خلال مخرجاته ضروري هنا لأن السلوك المشخص من خلال نتائجه وآثاره قد لا يكون بالضرورة ناجماً من سبب واحد أو من مصدر بعينه أو من قبل فرد ما وعليه فإن التدخل هنا ينبغي أن لا يكون متسرعاً ومباشراً كما هو الحال حين يكون السلوك مشخصاً بذاته .

ولتحديد السلوك بدقة وشمولية نحتاج إلى الوقوف على ثلاثة مصادر رئيسية وهي :

- الفرد أو الأفراد المعنيون بالسلوك
- العمل الذي صدر عنهم إن كان فعلاً أو قولاً
- الزمان والمكان الذي حدث أو يحدث فيه هذا التصرف .

فالعناصر الثلاثة هي (Person - action- situation) علماً أن السلوك المشخص لا يشمل سلوكاً كان ينبغي أن يحدث لكنه لم يتم فعلاً . فعدم لبس العاملين للملابس الواقية لايعد سلوكاً وعدم ارتداء الموظفين للزي الرسمي لا يعتبر سلوكاً يمكن ملاحظته . ولذلك يجب تحديد السلوك الفعلي المتحقق الذي نجم عنه خلل أو الذي ترتب عليه نجاح .

وللمزيد من الدقة يمكن أن تخضع عملية التحديد هنا لمناقشة جماعية أو لفرق عمل تضم الأطراف المعنية بتلك الظاهرة السلوكية وللجهات التي شخصتها عن طريق الملاحظة أو التدوين وأن يتم التأكد من معدلات وقوعها وهل أصبحت فعلاً ظاهرة أم أنها مجرد حالات استثنائية أو مؤقتة . وقد يحتاج الأمر إلى مراجعة لبعض الأدبيات أو للأطر النظرية المتعلقة بها ، لمعرفة مدى الخطورة أو مدى الآثار أو مجموعة المتغيرات المسببة لها أو الناجمة عنها .

ثانياً : راقب الحدث السلوكي الحرج

وفي هذه المرحلة ينبغي إخضاع السلوك المراد التدخل فيه للمراقبة القربية والدقيقة التي تمكن من جعله قابلاً للتقدير النوعي والكمي وللمقارنة والتحليل . وأن يتم ذلك بتسجيل التغيرات والمعدلات التي يحدث فيها خلال فترة زمنية معينة لمعرفة أوصاف وخصائص هذا السلوك دون غيره . ومن حيث الخصائص ينبغي معرفة درجة كثافة التصرف أو درجة الشدة intensity إن كانت عالية أو واطئة ودرجة السرعة Speed التي يقع فيها والمدى الزمني الذي يستغرقه Duration وهل أنه يواجه إستجابة وتحرك للحد منه وكم هي هذه الاستجابات Response Frequency . ومعرفة هذه الخصائص والمواصفات لا تتحقق بدون مؤشرات ومقياس Measuringلكل منها وبوحدات ومعايير متفق عليها مسبقاً . وهنا قد يحتاج المراقبون إلى الرجوع للأدبيات العلمية التي تتناول مثل هذه الوحدات القياسية لأنماط السلوك المقبول أو غير المقبول . وفي ضوء ذلك تتم الإجابة على الأسئلة التالية لاستخراج معدلات وقوع السلوك الحرج Calculating a behavioural Rate .

- كيف تختلف معدلات التكرار Frequency لهذا السلوك من فرد لآخر بين العاملين؟ .

- متى يقع هذا السلوك وفي ظل أي الظروف يتصاعد ويشتد أو يضعف ويتضاءل؟ .
- أين يقع هذا السلوك وبين أي الوحدات أو المستويات وكيف؟ .
- كم هي المرات التي تتم فيها الاستجابة والتعامل مع هذا السلوك إن كان إيجابياً أو سلبياً؟ .
- ما الذي يحدث إثر وقوع هذا السلوك وما الذي يترتب عليه فور وقوعه؟ .
- هل هناك عوامل ومتغيرات تساعد على وقوعه أو تحول دون ذلك وما هي؟ .

ومن الطبيعي أن تختلف الطرق والأساليب التي تستخدم للإجابة على هذه الأسئلة من أجل أن تكون الإجابات صحيحة وموثقة ويمكن مقارنتها مع غيرها من المعلومات الواردة من جهات أخرى أو من أزمنة سابقة لنفس الوحدة الخاضعة للبحث والدراسة. ويتوقف ذلك على طبيعة السلوك ونوعه ومدى خطورته وإمكانية خضوعه للمراقبة.

ثالثاً :والتدخل كخطوة ثالثة يستلزم التفريق بين ثلاث أنواع من السلوك وهي :

السلوك الموجه : الذي يعطى للفرد من قبل الآخرين، أسرته أو رؤسائه بالعمل ويطلب منه أن يفعله باعتباره السلوك المرغوب. وفي حالتنا هنا يصدر هذا السلوك الموجه عادة من برامج التدريب.

السلوك الذاتي : وهو السلوك الذي يفعله الفرد تطبيقاً لما تم توجيهه أو وفقاً للتعليمات التي أعطيت له. وقد يحدث بعض التعديل على هذا السلوك حسب ما يراه الفرد أكثر تطابقاً مع قدراته. وحين يتبلور هذا السلوك بشكله النهائي ويبدأ بفعله ويتلقى ردود الفعل عليه يبدأ بتكراره.

السلوك التلقائي : وهو السلوك الذي استقر عليه وتعوّد على الالتزام به دونما توجيه أو رقابة من الآخرين ولا حتى تركيز وانتباه من الذات .

ومعلوم أن سلوكنا الموجه ذاتياً قد لا يكون مرغوباً فيه بالغالب ، إما لصعوبته أو لعدم قناعتنا به فيتم تجاوزه وعندها يصبح السلوك غير متقن بوعينا أو غير آمن وربما يعرضنا لمشاكل مستقبلية . وحتى نتخلص من هذا الشعور بعدم الارتياح لابد من دافع ذاتي يقودنا ويدعونا إلى وجوب تعديله بعد أن وعينا مساءه وآثاره . وفي ضوء هذه الأنواع من السلوكيات المشار لها آنفاً توجد ثلاث أنواع من التدخلات .

التدخل الأول : توجيهي Instructioal Intervention

ويهدف إلى تحويل السلوك التلقائي التعودي الحرج أو غير المرغوب فيه ليكون سلوكاً موجهاً ذاتياً أو لتحسين سلوك يقع فعلياً تحت السلوك الذاتي . وهذا التدخل مهمته تحويل السلوك من عدم الدقة غير المدركة أي Unconscious Incompetence العادة السيئة ليصبح سلوكاً غير متقن ولكنه مدرك conscious Incompetence والخطوة هذه هي التعلم والتوجيه طالما أن الفرد يتحسس حاجته لذلك فلا حاجة للحوافز الخارجية .

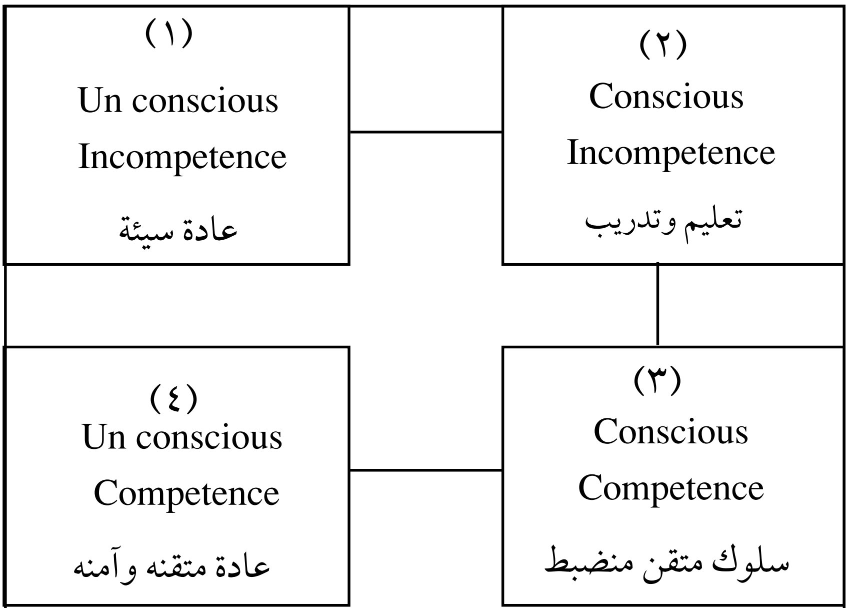
التدخل الثاني : تعاوني: supportive Intervention

ويهدف هذا التدخل إلى جعل السلوك الجديد الذي اكتسبه المتعلم لتصحيح عادته السيئة سلوكاً ذاتياً يتولاه تلقائياً لكونه متقناً ومدركاً في آن واحد أي أنه consciuos competence . وهنا يحتاج الفرد للدعم والتشجيع والتعزيز للاستمرارية .

التدخل الثالث : تحفيـــزي Motivational Intervention

لكي يتحول السلوك الذاتي المتقن إلى سلوك متقن ويتكرر آلياً وعفوياً ودون أن يحتاج الفرد إلى بذل أي جهد ذهني ليعي فائدته ونتائجه الإيجابية أي أن السلوك يصبح Competence unconsious .

الشكل رقم (١١): خطوات تعديل السلوك الحرج



(١) U.I : أنا لا أعلم أن هناك سلوك أكثر إتقاناً وأمناً

(٢) C.I : أنا علمت بوجود سلوك أفضل واحتاج لتعلمه

(٣) C.C : أعلم اني اتقنت السلوك الآمن والمتقن لاني تعلمته

(٤) U.C : أنا لم أعد أفكر به حين افعله فقد أصبح لي عادة

أما الخطوة الرابعة لهذه التقنية السلوكية فهي الفحص والاختبار المتواصل سواء من خلال تسجيل الحوادث والنتائج المتحققة ومقارنتها مع ما كان عليه السلوك قبل التعديل أو من خلال التقارير الدورية التي يرفعها المشرفون عن الفرد الذي تم تعديل سلوكه أو من خلال انطباعات وملاحظات الزملاء أو المراجعين المتعاملين معه. وأساليب الفحص والاختبار تختلف باختلاف الحالات لذلك يتعذر الإسهاب في شرحها وإنما يترك تقديرها لمن يطبق هذه التقنية وللنشاط الذي تم تطبيقه فيه. والشكل السابق يوضح تفاصيل وأنواع هذا التدخل.

٧ . ٩ تقنيات أخرى للتدريب السلوكي

وإذا تجاوزنا تقنية تعديل السلوك التي سبق شرحها فإن لعلم النفس تقنيات سلوكية متعددة إما لمعالجة الأعراض والظواهر السلوكية غير المرغوب بها أو لتنشيط بعض القدرات والطاقات الإنسانية لدى العاملين أو لدى الشباب ممن يراد تنمية مهاراتهم الفكرية والإبداعية. ونذكر هنا بعضاً من هذه التقنيات :

تقنية الغمر (أو المعايشة المباشرة)

وبموجبها يتم وضع الفرد في الموقف الذي يقلقه أو يخشى مواجهته دفعة واحدة ودون مقدمات أو تعلم أوتدريب مسبق. فحين يصبح المتدرب في صلب المشكلة أو أمام الحالة وجهاً لوجه، كأن يوضع أمام جمع من الناس ليخاطبهم أو يوضع أمام الطلبة ليقدم لهم دوراً تمثيلياً أو يوضع على أعلى جبل شاهق كان يخشى الصعود، له يبدأ الفرد بتجميع ما لديه من قوى ومهارات ليعالج الموقف. وتنطلق هذه التقنية من الفرضية القائلة بأن الغمر

مثير للتوتر ويرفع مستوى القلق والخوف إلى أعلى درجاته التي ليس بعدها ما يزيد عليها. وحين يعيش الفرد ذروة القلق سرعان ما يبدأ بالتراجع تدريجياً حتى يصل إلى مرحلة الإنطفاء للسلوك غير المرغوب فيه. ومن الطبيعي أن لا تستخدم هذه الطريقة في المواقف التي تؤدي إلى إلحاق الضرر المادي أو الجسدي أو المعنوي بالفرد أو التي تولد ردود فعل عكسية قد تزيد وتعمق الخوف والقلق أو الكره لذلك الموقف.

تقنية جماعات المواجهة

وهنا يوضع الفرد وسط جمع من الرفاق والزملاء وفي ظرف أو مكان يستلزم التفاعل الوثيق جداً بينهم ويؤدي إلى إقامة علاقات حميمة لا تشهدها أجواء العمل الرسمية أو العادية، ويتم توفير الأجواء التي تجعل المشاركين يرفعون كل الأقنعة الاجتماعية عن أنفسهم ويتعاملون بكل حرية وبلا حواجز وبعيداً عن مكاناتهم وأدوارهم التي كانوا فيها. ويتحقق ذلك من خلال تعريضهم لسباقات رياضية قاسية وعنيفة كالمشي لمسافات طويلة أو للسهر لساعات طويلة فيتعرضون للتعب وعندها يكشفون عما بدواخلهم ويعبرون تلقائياً عما يشكون منه أو يودون الحصول عليه أو عما يضايقهم في أجوائهم الرسمية والعادية. (عبدالخالق، ١٩٩٠م ص ٥٨٣).

تقنية الإنغماس بالعمل

ويتم في هذه التقنية إشغال المتدرب ببرنامج عمل مكثف ومزدحم بالأنشطة والمهام التي تستنفد كل وقته وجهده وتشغله بنفس الوقت عن همومه ومشاكله وما كان يفكر به أو يقلقه من أمور أو أحداث. ويقوى أثر هذه التقنية عندما يتوقع الفرد المتدرب أن هناك الكثير الذي يتوقعه حين ينجز هذا العمل وحين يرضي الجهة التي كلفته بذلك. وينبغي هنا أن يكون العمل

المعطى له منسجماً مع ميوله ورغباته لكي لا يتسبب في إجهاده الجسمي والنفسي أو العمل الذي يعجز عن فعله فيؤدي إلى إحباطه. وهذا النوع من التدريب قد يلائم الأفراد الذين يعانون من أنماط سلوكية عدوانية على الآخرين أو يتعرضون هم أنفسهم لمواقف غير مرغوبة من قبل زملائهم.

تقنية اللعب

وتنطلق هذه التقنية من الفكرة القائلة أن اللعب هو من الميول الفطرية التي تنطلق من خلاله الطاقة الإنفعالية لكونه نشاط حر يتيح فرصة التعبير والتنفيس عن التوتر والإحباط. كما يعتبر اللعب نشاطاً تعويضياً ودفاعياً يمكن أن يحقق فيه الفرد نجاحات عجز عن تحقيقها في عمله االمهني أو الوظيفي. إذ يلاحظ من الواقع وفي بعض الدراسات أن الذين يبرزون في الألعاب الرياضية لفرق الجيش والشرطة أو على مستوى الجامعات غالباً ولا نقول دائماً ما يكونون من المحبطين في أعمالهم أو غير المتميزين في حياتهم الخاصة، أو أنهم لم يجدوا أنفسهم في تلك الوظائف والأنشطة، لكنهم وجدوا أنفسهم في هذه الألعاب. وعندها يمكن أن يستعيدوا الثقة بأنفسهم بعد أن يلفتوا أنظار زملائهم ورؤسائهم في العمل.

تقنية الجماعات الديناميكية

وتؤكد الدراسات النفسية والاجتماعية النظرية منها والتطبيقية التي تناولت دور الجماعات الرسمية واللارسمية التأثير العميق الذي تحدثه في سلوكيات أعضائها، ولعمق وفاعلية هذا الدور فقد ظهرت فكرة توظيف المجموعات الصغيرة لأغراض التدريب فأطلق عليها (T. Group) التي أثبتت النتائج فاعليتها في إحداث التغيير السلوكي بين الأفراد المشاركين وعلى وجه الخصوص في المجالات الأتية:

ـ تغيير الاتجاهات ذات العلاقة بمجال التفاعل والتعامل الإنساني .
ـ تغيير السلوكيات السلبية المنطلقة من التعصب والتحيز وإحلالها بالتسامح والصبر .
ـ تقوية مهارات الاستماع والإنصات .
ـ تعميق الوعي بأهمية التعاون والتحسس بمشاكل الآخرين والتعاطف معهم .
ـ التعويد على فهم الآخر وتلقي المعلومات والأفكار والحجج التي يطرحها .
ـ زيادة مستوى الوعي بسلوك الآخرين والتحسس لما يتميزون به .

وقد أصبحت لمجموعات التدريب هذه ورش ومختبرات متخصصة في توظف الاستبصار لمعرفة الذات وتحليل السلوك وتنمية مهارات الإقناع والتفاوض ومهارات الإبداع لحل المشكلات .

وقد يستخدم العلاج الجماعي لمعالجة بعض الاضطرابات النفسية أو تعديل بعض الأنماط السلوكية الشائعة لدى العاملين والموظفين كحالات الإنطواء أو العزلة أو الخجل أو الاكتئاب أو الخوف من الحوادث والإصابات ويعتبر الأفضل لمعالجة صعوبات الاتصال اللفظي .

ففي وسط الجماعة يكون التشخيص أسهل وأيسر لأن الفرد يمارس سلوكه بتلقائية وبدون تصنع أو تقمص وكما هو معتاد عليه في حياته . ومن مزاياه أنه يؤدي إلى الاقتصاد بالنفقات وخفض عدد المعُالجين ويقلل من وحدة تمركز المريض حول ذاته ويقدم لهم معايير سلوكية واجتماعية جديدة . ويتم العلاج عادة عن طريق الأندية الاجتماعية أوبقاعات تدريبية يجتمع فيها المشاركون بالبرنامج ويجلس المعالج وسطهم مستخدماً طريقة التداعي الحر الجماعي تاركاً لكل منهم حرية التحدث ليكتشف من خلالها ما يعانيه

كل منهم . كما يسمح لهم بحرية الفعل للتنفيس الإنفعالي وإظهار الاستجابات الشاذة وإدراك مواقف الآخرين لتحقيق التوافق الاجتماعي . وينتهي العلاج عند النقطة التي يتم فيها الوصول إلى السلوك المنشود . (جبل، ٢٠٠٠ ص ٢٦٠).

التحصين التدريبي

وهنا يتم تدريب المريض على الاسترخاء ووضع مدرج للمواقف المقلقة له . ويتم تعريض المتدرب لتلك المواقف أو الظواهر بجلسات الاسترخاء هذه ابتداء من الحالة الأقل قلقاً وإزعاجاً ووصولاً إلى أصعبها وأعقدها . وبعدها يتم تعريض المتدرب للمواقف المقلقة على الواقع وبدون استرخاء . وتفيد هذه الطريقة لإعادة تأهيل من تعرضوا لحوادث أو لإصابات خطيرة أو لمشاهد ناجمة عن الحروب أو الزلازل والبراكين فتسببت بالاكتئاب أو الخوف من بعض الأصوات المرافقة لهذه الأحداث .

٧ . ١٠ ملاحظات ختامية حول التقنيات التدريبية

إن ما قدمنا في هذا الفصل يعد بمثابة جرعة خفيفة ومقدمة تعريفية حول تحليل وتعديل السلوك ولاتمثل المعلومات الواردة في الفصل الإ جزءاً يسيراً مما ينبغي أن يعرفه الدارسون لموضوع التدريب السلوكي بوجه عام . أما المختصون فيه والممارسون له فيلزمهم قضاء سنوات من الدراسة أولاً ومن ثم التجريب والعمل التطبيقي ثانياً .

إن مساعدتنا في تعديل بعض السلوكيات لأبنائنا أو لزملائنا أو حتى لأنفسنا حين نرى ضرورة التدخل ينبغي أن لا تقتصر على تطبيق هذه التقنية على موقف واحد بذاته ولمرة واحدة معتبرين أن ذلك كان لإحداث السلوك

الجديد وإطفاء السلوك القديم. فإدامة السلوك الجديد وتعميمه يتطلب تدريباً وتدخلاً متواصلاً ولمتابعة وتقييم، حتى يستقر المتدرب ويصبح سلوكه الجديد كالعادة التي يمارسها تلقائياً وبدون رقيب.

وعلى الرغم من كل ما تحقق من قبل علماء النفس من انجازات تمثلت في نظريات وتقنيات ومدارس ومختبرات وهم يسعون إلى فهم الإنسان وسبرغوره من خلال الاستبطان والاستبصار وتحليل السلوك وغيرها من تقنيات فإن معرفتنا به لا تزال قاصرة جداً مقارنة بمعرفتنا بالطبيعة وعناصرها ومكوناتها. ومرة أخرى نرجع إلى ما قاله الحائز على جائزة نوبل الكسيس كارل في هذا المجال :

(إن معرفتنا بالإنسان لاتزال بدائية وأن هناك معضلات إنسانية كثيرة لا تزال بلا حل. أن تحسين النسل أمر لا مفر منه، لكن التناسل في أكثر الشعوب تحضراً أخذ في التناقص. كما أنه لا ينجب إلا نسلاً ضعيفاً. فقد اتلفت النساء أنفسهن إختياراً بشرب الخمر والتدخين وهن يعرضن أنفسهن لخطر الرجيم رغبة في النحافة. وعلاوة على ذلك فهن يرفضن الحمل ويرفضن الرضاعة. ويرجع ذلك للنقص في تعليمهن أو لأنانيتهن أو للأحوال الاقتصادية وانعدام التوازن وعدم الاستقرار بالحياة الزوجية والخوف من أعباء الأطفال الضعفاء الفاسدين . ومع أن تحسين النسل هنا قد يحول دون إضعاف الأقوياء فإنه لا يكفي ليتمم تقدمهم النهائي لأن العوامل التي تحدد العظمة غير معروفة على الإطلاق).

أما أمنيته لمواجهة هذه المعضلة وهو يختم كتابه فهي : (لعل أحد العلماء في أحد هذه الأيام يستطيع أن يكتشف كيف يصنع الرجال العظماء من الأطفال العاديين بنفس الطريقة التي يتحول بها النحل من يرقات عادية إلى ملكة بواسطة طعام خاص يعرف كيف يعده. . ولكن علينا دوماً أن نفترض

أن سمو أي شكل من الأشكال العضوية والعقلية يعزى إلى امتزاج الوراثة والأحوال التي تساعد على النمو والتنمية وأنه يجب أثناء هذه المرحلة عدم فصل العوامل الكيميائية عن العوامل السيكولوجية والوظيفية . . . ولقد حان الوقت اليوم الذي نبدأ فيه العمل لتجديد أنفسنا ، فنحرر أنفسنا من التكنولوجيا العمياء ونفهم طبيعتنا وخصبها . أن مصيرنا بين أيدينا فيجب إن نسير قدماً في الطريق الجديد) . (الكسيس ، ص ٣٥٩) .

أما نحن فننتظر اليوم الذي يمكن لعلماء النفس المسلمين أن يساعدونا في إعطاء التفسير العلمي والروحي لقوله تعالى { ... إنّ پلّهّ لا يغّيُر مّا بُقّوَمُ حّتّى" يغّيُروا مّابُأّنفسُهُمَ...◇ڑ١١ڑ◇} (سورة الرعد) . فكيف يمكن لأبناء أمتنا تغيير أنفسهم وما الوسائل والسبل لذلك؟ ألا تتفقون معي على أن هذا القانون الإلهي لا يزال بعيداً عن فهمنا أو بالأحرى لا نزال نحن ساهون أو غافلون عن فهمه واستنباط المعاني والمبادىء منه ! ! إنها دعوة لكل المخلصين من أبناء الأمة لأن يبحثوا في هذاالشأن لأن صلاح الإنسان صلاح للأمة وللبشرية جمعاء .

الفصل الثامن

التدريب لتنمية المهارات الإبداعية

٨ ـ التدريب لتنمية المهارات الإبداعية

٨ . ١ المقدمة

إن مهارة الإبداع تعد من أخصب مهارات الكائن البشري وأكثرها تعقيداً وأشدها أهمية لتقدم المنظمات والمجتمعات فقد أصبح عدد المبدعين المتواجدين، من بين المعايير التي تستخدم لقياس التقدم الذي تحققه الأمم عبر مسيرتها التاريخية . فالعقول المبدعة على ندرتها هي التي تقود مجتمعاتها وشعوبها نحو الرقي والتقدم وهي التي تسهم في أحداث التجديد والتحديث . أما غيبة الإبداع وجفافه فمن مؤشرات التخلف والجمود .

وقد بدأ اهتمام علماء التربية بدراسة الإبداع والاهتمام به منذ أن اكتشفت القنبلة الذرية من قبل الأمريكان أثناء الحرب العالمية الثانية وما أحدثته من تغيير في مسارها ونتائجها وآثارها، وكيف أنها رسمت مستقبل الشعوب المنتصرة والمندحرة . كما أن صعود الإنسان إلى القمر من قبل السوفييت قد أجج الصراع والمنافسة في مجالات الاكتشاف والاختراع والتسابق في البحوث والدراسات والبرامج التدريبية التي تُوجه نحو تنمية القدرات الإبداعية لدى الأجيال ومن قبل المنظمات المتنافسة في مجالات الصناعة وإنتاج السلع والخدمات . ولكثرة ما كتب حول الموضوع في العقدين الأخيرين ظهرت الدعوة إلى جعل الإبداع حقلاً علمياً ومعرفياً مستقلاً يوضع في مصاف العلوم الإنسانية الأخرى ليسهم في إثرائها وفي خدمة المجالات الحياتية المختلفة التي ثبتت صلتها بهذا الموضوع .

وهكذا يصبح الإبداع موضوعاً أكاديمياً وتطبيقياً ويجد صداه لدى المختصين في مختلف علوم المعرفة بعد أن كان عامة الناس يرجعونه لقدرات

خارقة يتمتع بها قلة من الناس ، ويخضعه آخرون لأعمال السحر والشعوذة واستخدام الجن الذين يلقنون أتباعهم الأخبار والأفكار الجديدة التي يتعذر على العاديين من الناس معرفتها .

وقد خصصنا هذا الفصل للتعريف بمفهوم الإبداع وبدوافعه وأساليب بحثه وقياسه . كما تناولنا خصائص المبدعين وسماتهم والنظريات المفسرة للإبداع من وجهة النظر السايكولوجية وصلة الذكاء بالإبداع لتنتهي عند أهم الأساليب التدريبية لتنمية الإبداع . والأمل يحدونا بأن يكون الإبداع من بين المجالات الرئيسية التي توجه لها برامج التدريب على صعيد أقطارنا العربية علها تُخرج أجهزتنا ومؤسساتنا على اختلاف قطاعاتها وأنشطها من هذا الركود الذي تعيشه ، ومن هذه البيروقراطية المقيتة التي ضاق بها المسؤول والمواطن على حد سواء .

٨ . ٢ ماهية الإبداع وأنواعه

تتعدد المصطلحات التي تستخدم لوصف القدرات الفكرية لدى بعض الأفراد ممن يتميزون عن غيرهم بالتفكير الجاد واكتشاف الجديد أو بالتفوق في حل المشكلات المعقدة أو تحسسها قبل غيرهم . فتارة يوصفون بأنهم أذكياء وعباقرة وتارة يوصفون بأنهم مبدعون وابتكاريون . ناهيك عن فئة المكتشفين والمخترعين أصحاب براءات الاختراع . وقد ظلت هذه المصطلحات تتردد على الألسنة وكأنها مترادفة أو متطابقة . فكان ذلك محفزاً لتدخل أصحاب الإختصاص في محاولة لإزالة هذا التداخل وفك الإرتباط وتحديد المعاني الدقيقة لكل منها .

غير أن المتأمل فيما نشر وينشر في أدبيات علم النفس والتربية والإدارة

يلحظ أن تلك المحاولات لم تحقق هدفها بل أن بعضاً مما نشر حول مضامين هذه المصطلحات قد زاد الطين بلة بسبب اختلاف الترجمة للمصطلحات الأجنبية المقابلة لها . وجل الخلاف يدور حول التمييز بين مصطلح Creativity ومصطلح Innovation . فالبعض يجعل الأول هو الإبتكار والثاني هو الإبداع بينما آخرون يعكسون المعنيين تماماً . ولأن غالبية الأدبيات الإدارية المعاصرة تستخدم الإبداع ترجمة لمصطلح Innovatoin فقد آثرنا تبني هذا الرأي مع علمنا أن غالبية المختصين في علم النفس يستخدمون الإبداع ترجمة لمصطلح Creativity . وفي هذا الصدد يقول الدكتور أحمد عزت راجح : إذا اتسم الابتكار بالأصالة أو بقدر منها سمي إبداعاً Creation (راجح، ١٩٨٣، ص ٣٥٧) .

أما نحن في دراستنا هذه فنرى أن الإبداع يقابل المصطلح Innovation وأنه يعرف بالتطبيق العملي لما يتم إبتكاره . Creation . وهذا يعني أن المرء يمكن أن يكون مبتكراً دون أن يكون مبدعاً . أي أنه قادر على اكتشاف الأفكار الجديدة دون أن يكون قادراً أو مهتماً في توظيفها واستخدامها عملياً . والمبدعون تبعاً لذلك يبدأ عملهم فور إنتهاء المكتشفين والمبتكرين .

وتتعدد تعريفات الإبداع بتعدد المدارس النفسية والإدارية التربوية التي تناولته وبتعدد المجالات والتخصصات التي يقع فيها الإبداع . ونعرض هنا بعضاً من هذه التعريفات كما جاءت في بعض مصادر علم النفس . (جروان ١٩٩٨م) .

- الإبداع : عملية ذهنية ينتج عنها عمل أو شيء جديد يفيد فرداً أو جماعة أو منظمة .
- الإبداع : القدرة على تكوين تركيبات أو تنظيمات جديدة تغاير الأنماط المألوفة .

ـ الإبداع : الإنشاءعلى غير مثال ، والبناء على غير المألوف والبحث عن الجديد الممكن التطبيق .
ـ الإبداع : جهد عقلاني رشيد يوظف الإدراك في البحث عن تصورات وحلول جديدة .
ـ الإبداع رؤية جديدة للتعامل مع الواقع أو لإستشراف المستقبل ومواجهة مشاكله بأساليب مبتكرة .
ـ الإبداع : سلوك متميز يتسم بالحداثة والجدة والواقعية في التعامل مع الظروف والأحداث والمواقف .
ـ الإبداع : نتاج لعمليات التفكير المتمايز (وليس المتلاقى) والموجه للأسئلة والمشكلات المفتوحة .
ـ الإبداع : العملية التي تفضي في النهاية إلى نتاج يتسم بالجودة والأصالة والقيمة والفائدة الاجتماعية .

وعلى الرغم من تعدد التعريفات التي طرحت ولا تزال تطرح حول الإبداع يظل هناك من يعارض الخوض في تعريفات هذا المصطلح . وتتعدد المبررات التي يطرحها هؤلاء لنصرة مواقفهم . فهناك من يقول أن أي تعريف للإبداع سيقصره على المجال الذي يعمل فيه صاحب التعريف . فالإبداع في مجال الفن هو غيره في مجال العلم أو في مجال التجارة . ويرى آخرون أن تعريفات الإبداع الذي يمارسه الأفراد تختلف عن تعريفات الإبداع لدى المنظمات أو على صعيد المجتمعات . ويذهب فريق ثالث لأبعد من ذلك بقولهم أن أية محاولة للوصول إلى تعريف موحد للإبداع تتعارض مع فكرة وجوهر الإبداع ذاتها . وليس غريباً أن تتعدد الآراء إزاء هذا المصطلح خاصة وأن الذين يتناولونه هم في الغالب ممن لهم قدرة وباع في ممارسته في ميدان من الميادين ولله في خلقه شئون .

ومثلما اختلف الكتاب في تعريف الإبداع فإنهم اختلفوا في تصنيفاته وأنواعه. فهناك من يميزبين الإبداع الفردي والإبداع الجماعي والإبداع التنظيمي. وآخرون يميزون بين الإبداع العام والإبداع الخاص وفريق آخر يصنف الإبداع حسب المجال والنشاط الذي يتحقق فيه الإبتكار والتمييز.

وإبرهام ماسلو يميز بين إبداعية المواهب الخاصة Special talent creativity وإبداعية تحقيق الذات actuailzing creativty. وعلماء النفس المجاليون يميزون بين الإبداع الكلي والجزئي وأنصار مدرسة التحليل النفسي يميزون بين الإبداع الشعوري واللاشعوري ومهما قيل بشأن هذه الأنواع تظل لعملية الإبداع أسسها ومبادئها وخطواتها سواء كان المبدع أديباً أو فناناً أو فيزياوياً أو عالماً في النفس أو مختصاً في مجال التدريب.

وهناك من يصنف المبدعين إلى نوعين فيطلق على النوع الأول منهم بالحدسيين وعلى النوع الثاني بالمنطقيين. ويسميهم آخرون التأمليين والتخيليين. فالتأمليون أو المنطقيون وفقاً لهذا التصنيف هم الذين يستخدمون المنطق والتفكير العلمي المتسلسل والنظمي للوصول إلى إبداعاتهم ونتائجهم المبتكرة. ومثال ذلك علماء الرياضيات والبايولوجيا والجيولوجيا وغيرهم من المختصين بالعلوم الطبيعية. أما الحدسيون والتخيليون فهم الذين يصلون إلى إبداعاتهم عن طريق الحدس أو القدح الذهني.

والمراد بالحدس هو التوصل إلى استنتاجات وأفكار إبداعية سريعة دون الاعتماد على المدركات الحسية أو العقلية أو استخدام المنهج العلمي المألوف في الإبداعات العلمية. ويُعد الحدس مصدرهام ومعترف به لتوليد الأفكار واثراء المعرفة إلى جانب منهج الاستدلال الاستقرائي الاستنباطي.

وللحدس أكثر من تفسير عند المعنيين به . فبعضهم يرجعه إلى وجود معلومات كامنة لها صلة بالأفكار التي تطرح فجأة . وهذه المعلومات قد لا يفطن لها الأفراد في اللحظة التي يتم فيها الحدس . وقد تكون تلك المعلومات لا شعورية كتلك التي تظهر في الأحلام لدى الشعراء والملحنين . إذ تروي بعض المصادر أن فاجنر Wagner سمع في منامه النغم الأساسي الذي وضعه لافتتاحية إحدى روائعه الموسيقية المسماة Das Reingold . ويروى عن جون ما سفيلد الروائي الإنجليزي المعاصر أن قصيدته المرأة تتكلم ظهرت له في الحلم منقوشة بحروف بارزة على صفحة مستطيلة من المعدن وما كان عليه إلا أن ينسخها . (المليجي ، ب ت ، ص ٢٢٢) .

وهناك من يرجع الحدس إلى ما يسمى بشرارة الإبداع أو قدحة البصيرة التي تتولد عادة من الانكباب الشديد والمتواصل على مشكلة أو موضوع ما فتولد ضغطاً أو جهداً كهرومغناطيسياً هائلاً سرعان ما ينطلق في لحظة ما وبمثيرات عفوية وأوقات غير مخططة . وهذا ما يؤكده عدد من المخترعين والمبدعين بقولهم : إنهم لا يعرفون كيف حصلت لديهم شرارة الحدس وانكشف أمامهم ستار الغيب وتدفقت الأفكار أو النظريات التي طرحوها .

ومن هنا تأتي صلة الحدس بالإبداع الذي يعرفه البعض بأنه عملية تفكير معقدة ذات قطبين ، قطب واقعي يتأثر فيه المبدع بالظروف الخارجية المحيطة به وقطب داخلي يرتبط بحاجة المبدع ورغباته وقدراته التخيلية وهذا ما يميز التفكير الاستدلالي عن التفكر التخيلي .

فالاستدلال يراد منه الوصول إلى حقائق جديدة تنطبق مع الواقع عن طريق المنهج العلمي وتوظيف المبادىء والفرضيات العامة التي تم التوصل لها من قبل ، من أجل إيجاد حل لمشكلة قائمة أو سد نقص أو تلبية حاجة محددة . أما التفكير التخيلي فيتحرر فيه الفرد من الماضي ومن الواقع ولا

ينطلق مما هو مألوف أو معرووف أو متفق عليه بل ينطلق في اتجاهات جديدة ومن نقطة الصفر . وقد ينتهي إلى ابتكار بعيد عن الواقع وإيجاد نماذج أو صيغ جديدة ليس لها وجو د سابق . وقد يمتزج الاستدلال بالحدس أو يتفاعل التفكير التأملي مع التفكير التخيلي حين يكون ذلك ضرورياً لحل مشكلة ما أو لإدراك علاقات أو الكشف عنها رغم أنها كانت موجودة لكنها لم تعرف بعد .

ولذلك يرى البعض أن الاكتشاف ينصب على أشياء موجودة لكنها لم تعرف من قبل بينما الاختراع ينصب على إيجاد أشياء ليس لها وجود من قبل . فالاستدلال يرادف الاكتشاف أما التخيل فيرادف الاختراع والابتكار . وكلاهما يعدان من صور التفكير ومن مصادر المعرفة والعلم (المليجي ب ت ص ٢٠٤) .

٨ . ٣ دوافع الإبداع

للإبداع أهداف متعددة ومتنوعة ، يتقدمها تلك التي تتعلق بالأفراد المبدعين أنفسهم ، وأولها هو هدف تحقيق الذات . فالمبدعون هم في الغالب يتطلعون إلى السمو والتميز والتفوق ويبحثون عن الشهرة التي تجعلهم في مصاف الكبار والعظام الذين يشار لهم بالبنان . وقد لا يكون هذا الهدف معلناً عند الكثيرين منهم وربما لا يكون بعضهم قد وضعه في الحسبان حين بدأ مشواره الإبداعي إما تواضعاً منه أو توجساً من أنه لن يحصل على ما يريد ، أو أن حبه وتعلقه بالموضوع الذي تفرغ له كلية ينسيه هدفه السايكولوجي هذا رغم أن دوافعه اللاشعورية تظل هي المحركة لطاقته ولقدراته الإبداعية . فكثيرون هم المبدعون الذين لا يعرفون حقاً لماذا هم مولهون بهذا الحقل أو بهذا النشاط الذي يستقطب كل طاقاتهم دون غيره من الأنشطة . وهناك من يرى أن الإبداع قد ينجم عن صراعات وانفعالات داخلية تدفع أصحابها للسمو والتسامي عنها بالإنغماس في ميادين تبعدهم عنها فيقع الإبداع والإبتكار .

ومثلما يكون حب الذات والبحث عن ما يسمو بها ويحققها دافعاً للإبداع، فإن الخوف من المجهول الذي ينتظره آخرون، وغموض المستقبل الذي يتوقعونه ويخشون نتائجه هو الآخر يدفعهم للمجابهة الجريئة والمخاطرة المحسوبة، التي تخفف عنهم مخاطر المستقبل المجهول هذا، باختراقه واستشرافه واستحضاره قبل أن يقع أو يقترب خطره. فالإبداع هنا استجابة واعية للتحدي أو للخطر المحدق. بل ان المصائب والمشاكل والمعاناة التي يلحظها ويشخصها بعض المبدعين في مجتمعاتهم أو في منظماتهم قد تكون دافعاً ومحفزاً لأن يبحثوا عن الحلول المبتكرة أو الآراء أو الوسائل الذكية التي تخفف عنهم هذه المعاناة أو تسهم في تحسين أوضاعهم وحل مشاكلهم. وهذا يعني أن دوافع الإبداع إما أن تكون فردية وذاتية لدى الأفراد أنفسهم أو أن تكون نابعة من الوسط والبيئة التي يعيشون فيها أو يعايشون قضاياهاومشاكلها.

أما دوافع الإبداع وأهميته بالنسبة للمنظمات وللمجتمعات فهي أكبروأوسع من تلك التي تحرك الأفراد بمحض إرادتهم. فالإبداع هو الذي مكن الشركات والمؤسسات الرائدة والمتميزة اليوم بتفوقها وتميزها من هذه المكانة في الأسواق العالمية. وهو الذي أنقذ العديد من هذه الشركات من الافلاس أو التراجع بسبب الكوارث أو الأزمات التي احاطت بها لأسباب عن إرادتها. وبالإبداع والإبتكار استطاعت المجتمعات مواجهة العديد من الآفات والأمراض والأوبئة التي كانت تهدد حياة شعوبها واقتصادها بالدمار والخراب وتردي الأحوال. بل ان التقدم الذي تشهده وتعيشه البشرية اليوم في مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية ما كان ليتحقق من دون الإبداع والإبتكار الذي تمخضت عنه عقول المبدعين وابتكاراتهم النظرية والتطبيقية. ومن هنا يأتي اهتمام الأمم والمجتمعات

بمبدعيها، فهي تكرمهم وترعاهم وتحرص على توفير الأجواء وتهيئة المستلزمات الفردية لعملهم مثلما تحرص على تخليدهم وتمجيدهم بعد وفاتهم.

٨ . ٤ طرق البحث في الإبداع

لم يكن سهلاً على الباحثين في الإبداع والابتكار أن يخضعوا هذين المصطلحين للبحث والدراسة بالطرق التقليدية والمألوفة. فظاهرة سلوكية كهذه يتميز بها قلة من الناس ممن يفاجئون منظماتهم ومجتمعاتهم بأفكار أو أشياء أو حلول تعجب وتقنع وتحدث التغيير والتطوير تستلزم بذاتها البحث عن الأدوات المنهجية والبحثية لسبر غورها وغور أصحابها المبدعين والمبتكرين. وهذا ماتم تحققه خلال العقود المتعاقبة على أيدي المعنيين بدراسة الإبداع والابتكار.

أ ـ وأول محاولة استخدمت لمعرفة الطريقة التي يتم بموجبها تفتق الأذهان وتفجر الأفكار وانسيابها عند المبدعين والمبتكرين هي منهجية الاسترجاع أو استعادة الأحداث Retrospective. وبموجبها يطلب من المبدع أن يصف حاله أو وضعه النفسي حين يبدع ويشرح الطرق والمراحل التي يمر بها منذ بداية مشواره وهو يلتقط الموضوع الذي يشغله ويفكر فيه وحتى وصوله للفكرة الجديدة التي حظيت بإعجاب الآخرين وإقناعهم بغرابتها وحداثتها. وقد ظلت تطبق لعقود من الزمن على عدد من المبدعين في مختلف المجالات وكتبت نتائجها في كتب ومقالات وحالات دراسية متعددة. لكنها تراجعت بعد ذلك حين لوحظ التباين والاختلاف في سِير الأفراد وخلفياتهم وطرقهم التي انتهجوها. فلم يكن من السهل الخروج بتعميمات مقنعة من هذا الكم

المتباين في التجارب الشخصية. كما لوحظ أن هذه الطريقة يقتصر اهتمامها على الحالات الناجحة فقط أما الحالات الفاشلة والتي لم يصل أصحابها إلى نتيجة مقنعة فيتعذر شمولها أو حتى معرفة أصحابها.

ب- ونتيجة لذلك توجه آخرون من المعنيين بدراسة هذه الظاهرة إلى طريقة أخرى سميت فيما بعد بمنهجية التحليل العاملي. والتي بموجبها يتم تحليل القدرات الإبداعية إلى عناصرها وجزيئاتها الذرية وإلى معرفة طبيعة العلاقات بين هذه العناصر والمكونات الإبداعية ومن ثم يتم بناء قياس كمي يستخدم في معرفة مستويات الإبداع عند المبدعين الذين يتم إخضاعهم للدراسة والتحليل. ومع أن هذه الطريقة تفوق الطريقة الأولى من حيث دقتها وموضوعيتها واعتمادها للأساليب الكمية والإحصائية إلا أنها تركز على المهارات والقدرات الإبداعية وتتجاهل العملية الإبداعية ذاتها وما تمر به من مراحل وخطوات وما تستخدمه من آليات وأدوات للوصول إلى ذروة الإبداع ولحظته.

ج- والمنهجية الثالثة التي طورت لدراسة الإبداع هي التجريبية أو المختبرية التي يتم بموجبها تبني بعض الفروض النظرية حول الإبداع والمبدعين ويطلب من فئة من المبدعين التفرغ لعمل إبداعي داخل هذه الورش والمختبرات وتتم مراقبتهم ومعايشتهم عن كثب لمعرفة الإرهاصات والتساؤلات والأجواء التي يعيشوها والمعاناة التي يتحملونها أثناء عملية المخاض لأفكارهم ونتاجهم الإبداعي. وقد انتهت بعض هذه التجارب بالفشل لأنها تفترض خطأ أن الإبداع يمكن تحققه متى أراد الفرد المبدع ذلك. كما لوحظ، أن هذه التجارب المختبرية لا يمكنها تصوير ما يعتمل داخل الأفراد وأن الاعتماد على الإنعكاسات المرئية لوحده لا يعكس حقيقة العملية الإبداعية.

د ـ وأخيراً ظهرت فكرة استخدام الحاسبات الإلكترونية لتمثيل العمليات الإبداعية وتصميم برامجيات تكشف عن القدرات الإبداعية وعن مراحل العملية الإبداعية لدى المبدعين. وهي لا تزال في مراحلها الأولى وإن كانت برامجيات الذكاء الاصطناعي قد قطعت شوطاً كبيراً في مجال الإبداع.

٨ . ٥ خصائص المبدعين وسماتهم

تعرف السمة بأنها استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص تشكله وتلونه وتحدد آلياته. أما الخصائص فهي صفات مكتسبة في الغالب تصف بعضاً من جوانب الشخصية والتي تميز فرداً ما عن غيره من الأفراد. والخصائص والسمات قد تكون للأفراد وقد تكون للجماعات أو للمجتمعات. وحين نتحدث عن خصائص المبدعين والمبتكرين فإننا نقصد تلك الصفات والسمات المشتركة والمتفق عليها بأنها مكونات أساسية للقدرات الإبداعية، وأنها تشيع بين المبدعين بوجه عام على الرغم من تباين مجالاتهم وتخصصاتهم. وهنا يتم التمييز عادة بين خصائص أساسية وأخرى ثانوية. ونوجز هنا أهم الخصائص الأساسية للمبدعين:

أ ـ التحسس أو استشفاف المشكلات والقضايا قبل غيرهم، سواء كانت هذه القضايا عامة تهم المنظمات أو أنها خاصة تواجه فئة من الأفراد والجماعات. فاستحضار المشكلات المستقبلية قبل وقوعها أو تحسس المشكلات الخفية والكامنة قبل ظهورها وتفجيرها يعد إحدى ملامح الشخصية الإبداعية. لأن هذا الإستشعار والاستشفاف يُعبر عن حساسية مرهفة في استبصار ما لايراه الآخرون.

ب ـ الطلاقة في التعامل مع هذه المشكلات والقضايا التي تم استحضارها وكشفها بطرح الأفكار والمقترحات والحلول التي يمكن أن تحول دون وقوعها أو التي تسهم في الحد من آثارها عند وقوعها. والطلاقة هنا تتمثل في إنسيابية الأفكار كما ونوعاً وفي القدرة على توليد الروىء المنطقية والموضوعية التي يراها الآخرون حلولاً معقولة ومقبولة.

ج ـ الأصالة في إنتاج وتوليد استجابات فكرية وسلوكية وبطرق وبأساليب غير مألوفة لمواجهة مواقف طارئة أو ظروف مستجدة وبطرق تختلف كثيراً عما يطرحه الآخرون إن لم نقل أن هذه الأفكار والآراء غالباً ما تدهشهم وتفاجئهم لكونها تقع خارج نطاق تفكيرهم وتوقعهم.

د ـ المرونة والتكيف السريعين والفاعلين لدى المبدعين لأن يتفهموا المستجدات ويتقبلوا التحديات ويستجيبوا لها دون تعصب أو تصلب لمواقفهم السابقة أو لآرائهم السالفة. فالتحول في الاتجاه أوفي السلوك وفي التفكير يدلل على قدرة المبدعين لأن يتجردوا عن واقعهم أو يتخلوا عن آرائهم طالما أن المنطق والعقل يدعوهم لذلك.

هـ ـ القدرة العالية على التحليل والتركيب وتخيل العلاقات واكتشاف الروابط والصلات وتشخيص الآثار وطرح الأسئلة الجديدة بين المتغيرات ومكونات الأشياء وتنظيم الأفكار وربطها وبناء الفرضيات المفسرة للظواهر والأحداث.

و ـ المخاطرة وحب الاستطلاع وتحمل النتائج الناجمة عن مواجهة التحديات واقتحام المجهول والتصرف في ظل ظروف عدم التأكد وتحمل احتمالات الفشل حين يقع وتقبل مسؤلية ما ينجم عنه مع الإصرار على البدء من جديد.

أما الخصائص الثانوية فهي عديدة ولايشترط توفرها جميعاً لدى كل المبدعين. ومن بين هذه الخصائص نذكر ما يلي:

- الاستقلالية وعدم الاعتمادية على الآخرين.
- الجدية والاستمرارية في بذل الجهد ومواصلة المحاولات.
- مستوى لا يقل عن المتوسط في الذكاء.
- قدرة عالية على الانتباه والتركيز وقوة الملاحظة واعتماد الحدس في تصوراتهم.

ثقة بالنفس ودافعية عالية لتحقيق الذات.

- عدم الميل للرتابة والروتين أوالتمسك بالإجراءات.
- مقاومة للضغوط الخارجية وللمساومات في حل الخلافات.

وليس غريباً أن تكشف الدراسات عن وجود نسبة كبيرة من المبدعين ممن تعرضوا خلال إحدى فترات حياتهم لبعض الاضطرابات العقلية أو الانفعالية ولو لفترة قصيرة. ففي دراسة من هذه الدراسات وجد أن ٦٥ مبدعاً ومبتكراً من مجموع ٧٨ من مبدعي العالم عانوا من قبل، هذه الاضطرابات والانفعالات لفترة ما من فترات حياتهم التي سبقت أو أعقبت إبداعهم. (عيسى ١٩٧٩م ص ٢٨١).

ويوجز عبدالرحمن عيسوي بعض السمات الشخصية للمبدعين فيقول: «إن المبدع أقل قلقاً وأقل حاجة للدفاع عن نفسه وأكثر استعداداً للاعتراف بأخطائه ويميل المبدعون أن يكونوا متطرفين وغير تقليديين وحساسين لمشاعر الغير ولديهم اهتمامات واسعة ومتعددة ويميلون إلى الاستقلال والتمتع بالكفاءة الذاتية ولا يهتمون ظاهرياً بالحصول على روابط وثيقة مع الجماعات أو تلقي موافقة الآخرين وقبولهم. ويتمتعون بمستوى

عال وواقعي من احترام الذات وأن هناك خلفيات بيئية متشابهة للمبدعين» . (عيسوي ١٩٨٤م ص ١٠٣).

٨ . ٦ نظريات الإبداع

حظي الإبداع منذ مطلع القرن العشرين باهتمام العديد من علماء النفس والتربية والإدارة بعد أن كان الكلام عن المبدعين والإبداع يعد ضرباً من السحر والشحوذة واستخدام الجن الذين يعلمون أتباعهم أفكار وأخبار يتعذر على سواهم معرفتها . ثم سادت النظرة الميتافيزيقية للإبداع التي تعتبره هبة سماوية أو إلهية تمنح لقلة من البشر دون غيرهم . وتطرق له آخرون ليقولوا : إن الإبداع سمة فطرية يتميز بها شعب بعينه دون غيره من شعوب الأرض . لكن مثل هذه الادعاءات قد تهاوت أمام النظريات العلمية التي طرحتها مختلف المدارس النفسية والتربوية . وستعرض هنا أهم هذه النظريات المفسرة لظاهرة الإبداع وبشيء من الإيجاز .

أ ـ الإبداع من منظور التحليل النفسي

وترجع إلى نظرة فرويد الذي يعرف الإبداع بأنه : سلوك ابتكاري لطاقة جنسية مكبوتة أو لدافع عدواني لا شعوري . إذ تميز مدرسة التحليل النفسي بين نوعين من عمليات التفكير . العمليات الأولية غير المنطقية التي ينسب لها الإبداع ثم العمليات الثانوية التي ينسب لها التحقق والإتقان والمعقولية . والإبداع عند أنصارهذه المدرسة مثله مثل الحب والفكاهة والخيال وأحلام اليقظة التي تنسب للعمليات الأولية ذات الطابع الغريزي والوجداني التي يتكيف بها الإنسان لتكون بمثابة القناع الأملس الذي يخفي الاندفاعات الباطنية ويقمع النزعات الغريزية إرضاء للآخرين . كما أن الإبداع يعد

إحدى الآليات التي يحمي بها الفرد نفسه فيتسامى من خلالها عما بداخله من صراعات بين قواه النفسية الثلاث. وبذلك يصبح الإبداع فعل لا شعوري في خدمة الأنا. فاللاشعور هو منبع الإبداع ومصدرً الإلهام. أي أن المبدع عندهم هو إنسان محبط اضطر إلى التسامي برغباته ليحققها خيالياً أو إبداعياً. وهو يشبع من خلال الإبداع رغباته ونزعاته اللاشعورية. وبذلك يكون الإبداع بمثابة تسوية أو حل لتجنب الصراع مع القوى والانفعالات المكبوتة. (هيجان، ١٤٢٠).

ب ـ النظرية الإدراكية للإبداع

وتستمد من المدرسة الجشطلية التي يتصدرها كوهلر وكوفكا وفر تهيمر فهم ينظرون للإبداع على أنه تنظيم وتوفيق للمعلومات بطريقة منطقية تحقق الفهم الكامل والعمليات الإدراكية العقلية. والإبداع عندهم عملية تأملية يسهم فيها الشعور واللاشعور وتشارك بها القوى الحسية والقوى الإدراكية. كما يبرز هؤلاء دور الحدس في العملية الإبداعية مؤكدين الطابع التلقائي والفجائي للإبداع. فالعقل له ومضة وإشراقة إبداعية تتفجر عبرها الأفكار وتنساب من خلالهاالحلول الجديدة بعد تلاقح المعرفة العقلية والقدرات الإدراكية التي توظف الخبرات السابقة وتوحد الأجزاء والعناصر في الموقف الراهن لتطرح النظرة الكلية الشمولية التي تنبثق منها الرؤى الجديدة والتي يتعذر على الناس العاديين رؤيتها. (عبدالحميد، ب ت، ص٧٧ـ٧٩).

ج ـ النظرية الفنومنولوجية للإبداع

وترتبط هذه النظرية بالفلسفة الوجودية والمنهج الظاهراتي الذي يعد كير كجارد ونيتشه وسارتر من منظريه. فهم ينظرون للإنسان بأنه حصيلة

إختياراته الحرة . وفي إطار سعي الإنسان لتحقيق ذاته يبرز لديه دافع الإبداع الذي يمكنه من اكتشاف ذاته الحقيقية . والذات عندهم هي الجزء الأكثر تطوراً وإبداعاً في الشخصية الإنسانية . ولذلك فإن الإبداع هو العملية التي يسعى من خلالها الإنسان للوصول إلى هذه الذات الإنسانية .

د ـ النظرية الموقفية أو الظرفية السلوكية

وتعزي هذه النظرية الإبداع إلى التعلم والاكتساب . كما تركز على طبيعة العوامل المحيطة بالأفراد وبخبراتهم السابقة ودرجة غناها وتأثيرها على مستقبل تفكيرهم . فالظروف الضاغطة والسلبية التي تصرف الأفراد عن التركيز وكذلك التجارب والمشاهد السابقة التي يتعرض خلالها المبدعون لآثار ونتائج سلبية لاتشجع على الإبداع بل تقتله . بخلاف الظروف والخبرات الإيجابية فإنها تغذية وتحفز عليه . ومن ظروف الموقف نمط القيادة والوقت المتاح ونوع العلاقات والاتصالات ودرجة الحرية المتاحة . فهذه النظرية تعطي للبيئة وللتنشئة والتعلم دوراً مباشراً على الرغم من الفروق الفردية بين الأفراد .

والإبداع هو سلوك عادي ولكن المجتمع والموقف والآخرون هم الذين يقررون جديته وحداثته . والإبداع عندهم كل سلوك يعتبره الآخرون جديداً ومبتكراً . ولذلك قد لا يجد بعض المبدعين الفرصة للتعريف بأفكارهم الجديدة للآخرين ، مما يحرمهم ذلك فرصة الشهرة والظهور . ومن هنا يستمد سكنر فكرته بأن الإبداع يرجع للبيئة وليس لذات الفرد (الخطيب ١٩٩١م ص ١٠٩) .

٨ . ٧ الذكاء والإبداع

هل للإبداع صلة بالذكاء؟ سؤال اختلف علماء النفس في الإجابة عليه وتباينت الآراء حوله، وفيما يلي أهم الاتجاهات التي تبلورت بهذا الشأن (مرسي، ١٩٩٢م ص ١١٢ ـ ١١٤):

أولاً : اتجاه يرى أن الإبداع ليس إلا إحدى القدرات الذهنية التي يدلل عليها الذكاء ومن هؤلاء سبيرمان الذي يحدد العمليات الذهنية للذكاء بثلاث عمليات هي: التعرف، واستنباط العلاقات وتوليدها، والقدرة على الإبداع والابتكار.

وهذا يعني أنه لا إبداع بدون ذكاء. ونقطة الضعف في هذا الاتجاه هي أن اختبارات الذكاء الحالية لا تقيس الإبداع.

ثانياً : اتجاه يرى أصحابه أن لا علاقة بين الذكاء والإبداع. فلكل منهما قدرات خاصة مستقلة عن بعضها. ومن هؤلاء جيلفور الذي أوضح أن اختبارات الذكاء الحالية تقيس ١٢ قدرة ذهنية ليس منها القدرات الإبداعية. فالإبداع هو قدرة ذهنية للتفكير المنطلق أما الذكاء فهو قدرة على التفكير المحدد أو المركز. ولا علاقة بين النوعين من التفكير ولا يصلح أي منهما للاستدلال على الثاني. فقد يكون الفرد ذكياً جداً لكنه بنفس الوقت ضعيف في التفكير الإبداعي أو التخيلي أو الانطلاقي.

ثالثاً : وهناك الاتجاه الوسط بين الاتجاهين. إذ يرى أنصاره أن هناك علاقة وارتباطاً بين القدرات الإبداعية والذكاء. فالإبداع لا يكون إلا لدى ذوي المستويات والقدرات الذهنية العالية. لكن هذا لا يعني أن الإبداع هو الذكاء. وعليه فمن الخطأ القول أن كل الأذكياء مبدعون

كما أنه من الخطأ القول أنه لا توجد علاقة بين الإبداع والذكاء. ويؤكد هؤلاء على أن التميز في التفكير الإبداعي يستلزم مستوى من الذكاء أعلى من المتوسط . وحين ينخفض مستوى الذكاء دون المتوسط فقلما يظهر الإبداع. ويمثل هذا الاتجاه ماكينون القائل: أنه من المتعذر أن نجد مبدعاً بين المتخلفين عقلياً. وأخيراً فإن هؤلاء يرون أن هناك عاملاً مشتركاً واحداً بين الذكاء والإبداع وهو القدرة الذهنية العامة، وبعدها يكون لكل من الإبداع والذكاء قدرات خاصة مختلفة عن بعضها. (رشوان، ٢٠٠٠، ص١٤٠).

وإذا كانت للإبداع علاقة بالذكاء كما تؤكد الدراسات السايكولوجية فإن ذلك يرجع إلى التمييز بين ثلاثة أنماط من التفكير هي:

أ ـ التفكير الاتفاقي أو الإبداعي Convergent: وله منطقة معرفية مستقلة ويتم قياس قدراتها عن طريق اختبارات الذكاء التقليدية.

ب ـ التفكير الإفتراقي أو التغييري Divergent: وله منطقة أخرى ويتم قياس قدراتها عن طريق اختبارات الإبداع التي تركز على الطلاقة الأصالة، المرونة الحساسية. ويسمى هذا النوع من الإبداع، بالكامن.

ج ـ وهناك نمط ثالث من التفكير يظهر عادة في مواقف الحياة الفعلية ويظهر فيه التفاعل بين عدد من المتغيرات الشخصية والمحددات الاجتماعية لتظهر من خلال بعض الإنتاجات الإبداعية ويطلق على هذا النوع الإبداع المتحقق. (عبدالحميد، ب ت، ص ٢٦٩).

٨ . ٨ كيف يتحقق الإبداع؟

ومع أن التفكير الإبداعي لا يخضع للتنميط أو للتأطير في قوالب شكلية أو مراحل إجرائية يمكن تعميمها فإن هناك من يميل إلى مناقشة العملية

الإبداعية وتحديد الخطوات التي يمر بها المبدعون أو المحطات التي يقفون عندها عبر مسيرتهم الإبداعية. لعل مثل هذا الوصف النظري يسهم في تمكين المتطلعين للإبداع من السير على خطى أسلافهم. وبالرجوع إلى بعض ما كتب حول هذا الموضوع نجد أن هناك أربعة مراحل أساسية للتفكير الإبداعي تتناقلها غالبية المصادر الأجنبية والعربية. وهي على النحو الأتي:

- مرحلة الإعداد والتهيؤ والاستعداد: وتستغرق بضعة أشهر بالنسبة لبعض الموضوعات وقد تمتد لبضعة سنوات في موضوعات أخرى. يتم خلالها الخوض في المجال المحدد للشخص المعني بالموضوع فيجمع المعلومات ويعايش المتغيرات ذات العلاقة به ويكتسب الخبرة ويعمق الانتماء والولاء لقضاياه. وقد يحتاج إلى التفرغ والعزلة لفترة من الزمن لجمع الخيوط ولملمة الفرعيات والغوص في التفاصيل.

- مرحلة الكمون: وقد تتداخل مع المرحلة الأولى حين تأتي في نهايتها ثم يعود الباحث مرة أخرى للبحث والجمع والاستكشاف قبل أن يصل إلى مرحلة الاختمار والنضج واحتضان الرؤى والأفكار وتوليد الفرضيات وبناء الترابطات بين مختلف عناصر الموضوع وأطرافه. وهنا قد يتعرض الباحث للحظات من انفلات العقل الباطن أو العقل اللاشعوري الذي يسهم في طرح التصورات الإفتراقية بعد إثراء التصورات التقاربية للموضوع المبحوث.

- مرحلة الإشراق: وهي مرحلة البزوغ أو التفجر كما يسميها البعض. بل هي لحظة (أها) وجدتها التي يكتشف فيها المبدع الجديد ما يبحث عنه، بعد كل الصبر والمعاناة. ولا شك أنها لحظة المتعة والفرح. ومع أن البعض يسميها لحظة الإلهام لكنها في الحقيقة لحظة الولادة بعد المخاض وهي عملية توليد قيصرية يبزغ فيها التفكير كما يبزغ الجنين من رحم أمه.

ـ مرحلة التعبير والتحقق أو الصياغة والإعلان : وخلالها يكشف المبدع عن جوهر نتاجه أو يعلن مشروعه ومقترحه بصيغة «نظرية» أو «نظام» أو «حل» مثلما يعلن الشاعر عن قصيدته والفنان التشكيلي عن لوحته وتمثاله . فيبدأ النقاش والحوار وتبادل الأفكار وإقناع الآخرين والرد على النقاد أو المشككين . وهذه المرحلة تحتاج إلى لباقة ودبلوماسية وقدرة على تسويق المنتوج الجديد قبل أن يفلح الآخرون في إفشاله وهو في مراحله الأولى . وكم من المبدعين من مات غماً قبل أن يكتشف الآخرون إبداعه ويعرفوا قيمة ما أنتجه أو أبدعه .

وليس بعيداً عن هذه المراحل الأربع الآنفة الذكر ، هناك من يحدد العملية الإبداعية بالخطوات الست التالية :

١ ـ التوجه نحو القضية أو المشكلة أو الموضوع للتعرف على المضمون والجوهر Orientation

٢ ـ التهيؤ والإعداد والتحضير وتوفير المستلزمات . Preparation

٣ ـ التركيز والتفرغ وحشد الطاقات Concentration

٤ ـ التأمل والاسترخاء والاستصفاء Incupation

٥ ـ التوليد أو الوميض أو البزوغ ILumination

٦ ـ التمحيص والتنقية والتوضيح والرد Verification

٨ . ٩ أساليب التدريب على الإبداع

يخطىء من يظن أن التدريب على الإبداع هو نوع من الترف واللهو وأن تقديم مثل هذه البرامج التدريبية مضيعة للوقت . ومصدر هذا التحفظ

يرجع إما إلى عدم الثقة بقدرات الناس الذين يرغبون بالتدريب الإبداعي أو لسوء الظن بالإدارة والنظم التي لن تسمح بتوظيف الإبداع ولن تشجع عليه. علماً أن الاهتمام بفئة المبدعين لها جذورها في تراثنا الإسلامي منذ أن نزل قوله تعالى: {...فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾} (سورة التوبة).

فالمسلمون لا ينفرون كلهم للتفقه والتعلم وإنما تنفر من كل فرقة طائفة تتفقه وتتعلم وتتعمق وترجع لتعلم القاعدين. وهذه الطائفة هم المبدعون الذين يمكنهم الله بالاستعدادات والقدرات فيمتلكون ناحية العلم في فرع من فروع المعرفة.

ومن المبادىء السايكولوجية الواجب مراعاتها عند تدريب المبدعين ما يلي:

- سرعة التعلم والاكساب وتقليل التكرار والإعادة.
- الرد على التساؤلات الكثيرة للمبدعين وقبول أسئلتهم الغريبة.
- عدم إلزامهم على الحفظ والصم فهم يؤثرون الفهم والاستيعاب.
- أعطاؤهم الفرصة لتوظيف الاستدلال والاستنباط والتحليل والإستنتاج.
- عدم مساواتهم بزملائهم الأقل إبداعاً فيؤدي ذلك إلى الملل والضجر.
- تمكينهم من نقد الواقع ونقد أساليبه وتطبيقاته وبيان ثغراته وضعفه.
- إعطاؤهم الفرصة ليمارسوا ويطبقوا ما يتعلموه.

٨ . ١٠ العصف الذهني لتنمية الإبداع

ومن بين الطرق الشائعة في تدريب المبدعين : Brainsstorming العصف الذهني . فهو أسلوب حديث للتدريب على تنمية مهارات الإبداع والابتكار ومعالجة المشكلات المتجددة على الرغم من جذوره التاريخية التي ترجعه إلى الطريقة الهندية Briai - Brashana التي تستخدم في المعابد الدينية لوضع عدد من الأسئلة خارج الذات لتوليد الإجابات والأفكار المتعلقة بها . غير أن الكس أوسبورن أعاد صياغتها تحت مصطلح Brain stormingالذي تباينت ترجمته إلى اللغة العربية ما بين التعصير الذهني والعصف الذهني والقصف الذهني وهي جميعاً تدلل على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول المبتكرة من قبل مجموعة من الأفراد وخلال فترة زمنية وجيزة. ففي عام ١٩٣٩م ابتدعت شركة osbrn جماعة التفكير groub think ثم انتشرت في العديد من المؤسسات المدنية والفكرية تحت مسمى Brainsstorming .

وقد لخص ديب وسوسمان القواعد المنظمة لجلسات العصف الذهني بما يلي(ديب وسوسمان ١٩٩٧م ص ٢٣) :

١ ـ أن لايزيد عدد أعضاء المجموعة عن خمسة عشر مشاركاً .

٢ ـ أن يجلس هؤلاء في مواجهة بعضهم البعض وحول مائدة مستديرة .

٣ ـ تبلغ المجموعة بأن الهدف في اللقاء هو التدريب على الابتكار وتنمية الإبداع لحل المشكلات .

٤ ـ لا يسمح بتقييم الأفكار المطروحة من قبل المشاركين مهما كانت غريبة أوساذجة .

٥ ـ يطلب من المشاركين التركيز والإصغاء لما يطرحه الزملاء واستيعاب أفكارهم .

٦ـ يسمح للمجموعة بالتحدث دون قيود أو شكليات تعيق تحدثهم وبدون رفع الأيدي للاستئذان .

٧ ـ يستعان بالسبورة أو لوحات التسجيل لوضع الأفكار عليها كما يتم التسجيل بالصوت والصورة إن أمكن .

٨ ـ بقاء الجلسة مفتوحة حتى ينتهي المشاركون من طرح جميع ما لديهم .

٩ ـ يسمح للمشاركين بإعادة صياغة أفكارهم وتعديلها وتوظيف أفكار الآخرين وإثرائها .

١٠ ـ البدء بتحديد الإجابات والمقترحات والآراء حسب درجة التأييد الذي تحظى به فالفكرة التي يؤيدها أكثر الأعضاء تأتي في الصدارة وهكذا التدرج حتى نصل للأفكار التي تحظى بأدنى التأييد .

وقد تطور استخدام هذا الأسلوب التدريبي إثر توظيف البرامج الحاسوبية وأجهزة الحواسيب الشخصية ليصبح اسمه «العصف الذهني الإلكتروني» الذي يتم عن طريق ربط الحاسبات الشخصية أو المتنقلة مع محطة رئيسية (Server) تدار من قبل الميسر أو المنسق Facilitator . وقد يكون هؤلاء في غرف متعددة ضمن المبنى الواحد أو أنهم متواجدون عبر أقطار وقارات مختلفة في العالم . (حسنين، ٢٠٠٠، ص ١٤) . وقد تعرضت هذه التقنية التدريبية لبعض الانتقاد إثر التجارب والدراسات التي أخضعتها للتحليل والاختبار . ونذكر هنا دراسة رونالد تايلر واثنين من طلبته للدراسات العليا بجامعة yale إثر التجربة المختبرية التي أجروها على عدد من الطلبة الدارسين بالجامعة طالبين منهم التفكير بما يترتب على إبقاء القبول

بالجامعات مفتوحاً لكل الراغبين وكل حسب تخصصه الذي يرغب به، وطلبوا من مجموعة أخرى التفكير بما يترتب على وجود إبهام سادس في أصابع اليد الواحدة. وقد قسموا الطلبة إلى مجموعتين. مجموعة تخضع لأسلوب العصف الذهني والأخرى تركت تعمل على انفراد فوجدوا في النهاية أن متوسط عدد الأفكار التي طرحتها جماعات التفكير وفقاً لأسلوب العصف الذهني أقل من تلك التي طرحها الأفراد الذين عملوا منفردين. مما جعلهم يستنتجون أن جماعات التفكير هذه قد لاتكون التقنية الأفضل لتنمية مهارات الإبداع والإبتكار. خاصة وأن الإبداع لا يتوائم مع الضوابط ولا ينتعش إلا في الأجواء التي تتاح فيها الحرية الفردية وتسمح للفرد بالحركة والمرونة وتجاوز الحدود والقيود والضوابط التقليدية. (الكبيسي، ١٩٩٨، ص ١١٧).

ويشترط في برامج التدريب الإبداعي وفقاً لطريقة العصف الذهني الالتزام بالقواعد الخمس التالية: (موروليام وهربرت مور، ١٤١٢هـ).

١ - عدم توجيه النقد أو التقييم أو الحكم على الأفكار. فالأفكار التي تطرح كلها تقبل على حد سواء ولا يقبل التسفيه للأفكار. كما لا يستخدم المديح والثناء لوصف أفكار آخرين خشية أن توحي بالتميز لبعض الأفكار دون غيرها.

٢ - إطلاق العنان لملكة الخيال والتفكير الإيجابي دون التقيد بالواقع القائم أوبالمقترحات القبلية (المسبقة). وأن لا يتردد الفرد في طرح الأفكار الجديدة حتى لو يرى أنها جنونية دون أن يحسب حساباً لمدى واقعيتها.

٣ - التركيز على الكم في طرح الأفكار والمقترحات قبل الكيف. فكلما كثرت حسنت الأفكار التي ستنتقي منها. على غرار ما نفعل عند استقبال عدد كبير من الأفراد ستختار منهم الأفضل لشغل الموقع.

٤ ـ البناء والاستناد على أفكار الآخرين. فالأفكار هنا ليست لأحد ولن تعطى أية براءة اختراع. وبإمكان كل مشارك أن يبدأ من حيث انتهى الآخر. فلا توجد هنا سرقة أفكار وإنما بلورة وإعادة صياغة مع التعديل والإضافة. وهذا هو التلاقح الذي يحققه هذا الأسلوب السلوكي لتنمية القدرات الإبداعية.

٥ ـ تدوين وتسجيل جميع الأفكار على لوحة أمام المشاركين ويمكن أن يسجل اللقاء بالصوت والصورة على فلم فيديو، ليتمكن الجميع من إعادة مشاهدته أو ليعرض على آخرين يراد تعريفهم بهذا الأسلوب. واللوحات الورقية هي الأفضل للتدوين هنا، على أن تصاغ الأفكار بأقل عدد من الكلمات.

ويفضل أن يتم استلام الأفكار بطريقة الدور الذي تعطى لكل مشارك الفرصة تلو الفرصة دون تمييز. فكلما انتهت الدورة تعود الدورة الثانية ومن حق المشارك أن يعتذر إن لم تكن له فكرة جديدة لتعطى الفرصة لما بعده وهكذا. وبعد الإنتهاء من استلام جميع الأفكار يبدأ المنسق بطرح الأسئلة التي تبدأ بأدوات الاستفهام (من، ما، أين، متى، لماذا، كيف). وقد أكدت هذه التجارب العملية على أن هذا الأسلوب يحد من الكبت النفسي ومن السلبية واللامبالاة ويذكي روح المنافسة ويثير الحماس، وإن كانت دراسات أخرى قد قللت من أهميته ووجدت أن العمل الفردي أجدى من العمل الجماعي خاصة حين تكون هناك فروق فردية كبيرة بين المشاركين.

ولعلماء النفس توصيات ومقترحات يوجهونها للذين يجدون في أنفسهم القدرة على التدريب الذاتي ولهم الرغبة والحماس لأن يوظفوا طاقاتهم الإبداعية بأن يحرصوا على ما يلي:

- الانفتاح على الأفكار التي تراودهم حتى لو كانت خيالية وأن لا يبادروا باستبعادها خشية النقد.
- إبقاء الأفكار الجديدة كامنة في المخيلة والذاكرة وعدم مشاركة الآخرين بها إلا بعد إنضاجها.
- التعامل مع الأفكار الجديدة على أنها مولود جديد يمر بمرحلة مخاض عسيرة وتحتاج للفرص المواتية لتخرج.
- تقبل الأفكار التي تنبثق قبل نضجها وعدم التفريط بها فقد تتاح الفرصة لاكتمال نضجها.
- الإبداع يستلزم الصبر وتحمل المعاناة ومواجهة المشاكل دون يأس أو إحباط.
- الفشل في معالجة مشكلة أو معالجة موقف يعني التحول لتجربة أخرى أكثر احتمالاً للنجاح.
- إن البيئة التي لا تشجع على الإبداع تستلزم جهداً لتطويعها واحتوائها قبل أن يُستسلم لها.
- إن الذكاء وحده وكذلك المهارات الشخصية لاتكفي للإبداع مالم تثريها التجارب والمحاولات.
- لا تدع الأفكار المسبقة تأسرك ولا الأوضاع الحالية تمنعك من استشراف المستقبل الواعد.
- لا تستشرف طاقاتك بإشباع الحاجات الاستهلاكية واجترار الأفكار التقليدية، بل اسعى لتوليد الأفكار الجديدة والبحث عن البدائل.
- تعود أن تطلق العنان للطفل الذي بداخلك. فخصائص الطفولة هي ذاتها خصائص المبدعين.
- أكسر حلقات الإجهاد بالراحة واللعب فهما يخرجانك من القوالب

العقلية .

- أيقظ العبقري المبدع بداخلك (ماكجي ٢٠٠٠ ص ٨٠) .

٨ . ١٠ معوقات الإبداع

والإبداع كنشاط ذهني ونفسي يواجه عقبات ذاتية وموضوعية ومجتمعية عديدة يستشعرها المبدعون الشباب وذاق مرارتها المبدعون الأوائل وشخصها الكتاب والباحثون وضاق بها ذرعاً المعلمون والمدربون وهم يحاولون تنشئة الأجيال وتنمية القدرات الإبداعية لدى طلبتهم ومتدربيهم . ونوجز هنا أهم هذه المعوقات :

أ- المعوقات الإدراكية وتتمثل في نقص قدرات التحليل والتعليل أو عدم الرغبة في توظيف الاستعدادات الذهنية والحواس والمشاعر والأحاسيس في فهم الواقع أو التفكير في المستقبل طالما أن هذا الجهد لا يرتبط في العمل اليومي أوفي المشاكل الصغيرة التي تحيط بالفرد . فجهد كهذا يعده البعض مضيعة للوقت ولا يطعم جائع ولا يطمئن خائف يخشى من فقدان وظيفته أو الفشل في أداء عمله اليومي المكلف به .

ب- المعوقات البيئية وتشمل كل ما تفرزه البيئة الداخلية في المنظمات أو البيئة المجتمعية الخارجية من قيود على التفكير أو تضييق على الحريات أو الخروج عما هو مألوف وموروث . فكثرة الخطوط الحمراء وكثرة الحواجز والمواقع وتعدد جهات الرقابة على الإنتاج العلمي وعلى النشر والتأليف والصحافة وأجهزة الإعلام تثبط العزائم وتضعف الهمم وتسبب الكثير من المتاعب والمصاعب لمن يفكر في الافتراق في تفكيره عما يطرحه الآخرون أو مجرد طرح البدائل لما هو شائع من أساليب وأنماط عمل أو تعامل بين الناس .

ج- المعوقات التربوية والتعليمية التي تحول دون تنشئة الدارسين منذ مراحلهم

الدراسية الأولية وحتى تخرجهم من الجامعات، على التفكير والتجريد أوالنقد والتساؤل أو الخروج عن النصوص التي اعتادوا على حفظها صماً دون فهم أو مناقشة أو استيعاب لما تعنيه من مضامين. كما أن نقص الورش والمختبرات والدروس العملية ووسائل الإيضاح التعليمية وغيبة الزيارات الميدانية للمواقع والمصانع وعدم مواكبة المعلمين للمستجدات في أصول التدريس كل ذلك يحول دون توفير الفرص أمام الخريجين لتوظيف قدراتهم وتنمية مهاراتهم الإبداعية (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٢٣٦).

د- معوقات سايكولوجية تتمثل في الخوف من الفشل أو الخوف من المساءلة القانونية أو الخوف من نقد الآخرين أو تأنيب الضمير إزاء التهم والادعاءات التي تلاحق المبدعين من الذين لا يتفهمون دوافعهم أو يستوعبون أفكارهم. وهناك الكثير من الأمثلة التي تجعل البعض ينظر للإبداع على أنه عمل مشين لا يقدم عليه إلا متمرد أو حاقد. ومن المؤسف أن يقرن البعض مصطلح الإبداع بمصطلح البدعة، التي نهى عنها نبينا > في حديثه الشريف «كل بدعة ضلالة وكل ضلالة في النار». والصحيح هو أن البدعة المنهي عنها تقتصر على أمور الدين والمعاملات التي وردت بشأنها نصوص لا اجتهاد بعدها. أما أمور الدنيا فقد تركها النبي > للعلماء والمجتهدين وأصحاب الإختصاص وذوي العقول حين قال: أنتم أعلم بأمور دنياكم.

الفصل التاسع

إشكاليات التدريب من منظور سيكولوجي

٩ ـ إشكاليات التدريب من منظور سيكولوجي

٩ . ١ المقدمة

تواجه البرامج التدريبية على اختلاف موضوعاتها وتباين الأجهزة والمؤسسات المنفذة لها العديد من الإشكاليات والمعوقات التي غالباً ما تحد من فاعلية التدريب وتحول دون تحقيق أهدافه. والدراسات والبحوث والندوات التي تصدت لهذه الإشكاليات والمعوقات عديدة. غير أن المتأمل في أغلب ما نشر وبحث، يجد أنها تناولت بالدرجة الأولى الطابع الإداري والمالي فذكرت: محدودية الموارد المالية المخصصة للتدريب، نقص القاعات وعدم ملائمتها للتدريب، عدم اهتمام القيادات بالتدريب. . إلخ. كما أنها تناولت بالدرجة الثانية ما يتعلق بالطابع الفني والتقني فذكرت: نقص المدربين الأكفاء، عدم توفر الأجهزة والمساعدات التدريبية، عدم ملائمة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية الفعلية، سوء اختيار المتدربين وترشيحهم والاستعانة بمدربين خارجين. . إلخ. (أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٩٩٥ ، ١٩٩٨).

ولاشك إن للإشكاليات الإدارية والمالية والفنية آثارها السلبية ومخاطرها البالغة غير أن تشخيصها لا يصعب على المعنيين بالتدريب، كما أن معالجتها ليست عسيرة ولا مستعصية حين تتوفر الإرادة والرغبة الصادقة لذلك والتي كثيراً ما تجد الإستجابة لمطالبها ومعالجة الكثر منها.

غير أن الذي لم يحظ بالاهتمام والبحث والدراسة هي تلك الإشكاليات والمعوقات ذات الطبيعة السايكولوجية التي كثيراً ما تظل آثارها وأعراضها وأفرازاتها السلبية خافية عن الأنظار وكامنة في النفوس والضمائر

والمعنويات . وقد يرجع ذلك كما نرى للفجوة الواسعة التي لاتزال تفصل بين المعنيين بالتدريب وبين المختصين بالعلوم السلوكية وفي مقدمتهم علماء النفس . فعلماء النفس مع قلة عددهم في أقطارنا العربية لديهم من المشاكل والظواهر النفسية ما يشغلهم عن قضايا ومشاكل التدريب التي لم تكن تحظى باهتمام كبير قبل عقد أو عقدين من الزمن . كما أن المختصين بالتدريب وجدوا أنفسهم أمام مشاكل إدارية وفنية عديدة استقطبت جهدهم ووقتهم . ولذلك بقيت المشكلات والمعوقات السايكولوجية ذات العلاقة بالتدريب بعيدة عن التشخيص فما بالك عن تحليلها وتعليلها ومعالجتها .

ونحن لا ندعي الريادة والسبق في التنبية لهذا النوع من الإشكاليات . فقد يجد الباحث بين أدبيات التدريب التقليدي ودورياته من يلمح عرضاً لبعضها ومن يدعو صراحة لوجوب التصدي لها . لكن الأمر أصعب من أن يتحمل مسؤليته فرد واحد من بين علماء النفس أو من بين أساتذة الإدارة . ولكي لا يمر الوقت ويتقادم الزمن على هذه الإشكاليات السايكولوجية التي تنخر ببرامجنا التدريبية تأتي محاولتنا هذه علها تكون منطلقاً لجهد جماعي وفرقي تتبناه إحدى الجهات الوطنية أو القومية المعنية بالتدريب أو بالبحوث أو بكليهما معاً فترصد لدراسة هذه الإشكاليات الموازنة التي تستحقها . ونحن على يقين من أن الإنفاق أو الجهد الذي سيبذل في مشروع كهذا يعد استثماراً له جدواه الإقتصادية والتنموية .

٩ . ٢ الإشكاليات المتعلقة بصياغة الأهداف التدريبية

من الظواهر الشائعة حول الأهداف التدريبية أنها غالباً ما تصاغ بسطرين أو ثلاث لتركز على الجانب المعرفي والنظري للبرامج المقدمة . أما ما يراد من تغيرات سلوكية لتحدثها هذه البرامج فقلما تذكر . فحين تعقد

برامج عن (إدارة الوقت) يكون الهدف الرئيس المحدد لها هو تعريف المشاركين بمفهوم الوقت ومبادئه وأهميته وبالقواعد المنظمة لإدارته. لكن مجرد التعريف وعرض المفاهيم والنظريات لا يعني أن المشاركين سيعودون لمنظماتهم وهم أكثر التزاماً بالوقت أو أحسن توظيفاً له. ومعلوم أن المعرفة النظرية غالباً ما تنسى مع الزمن إن لم يتم توظيفها وتطبيقها. لكن الأخطر من ذلك هو الأثر السايكولوجي الذي تتركه هذه المعرفة حين يكون السلوك العملي مخالفاً لها. لذلك ينبغي أن يعي المعنيون بأن توسيع الهوة بين ما نعرفه وبين ما نطبقه يؤدي إلى أعراض وظواهر نفسية في مقدمتها الازدواج في الشخصية والثنائية بين ماهو كائن وما ينبغي أن يكون. وعندها ينقلب التدريب من كونه تقنية لزيادة ثقة الفرد بنفسه ورفع معنوياته الناجمة من تحسين الأداء الفعلي له، إلى إحباطه وعدم احترامه لذاته وربما زيادة تحسسه بقصوره لعدم قدرته على تطبيق ما تعلمه. ومن شأن هذا الشعور السلبي نحو الذات أن يؤدي للازدواجية والثنائية في الشخصية ولهذه بدورها آثارها وأعراضها البالغة الخطورة.

أما حين تكون أهداف البرنامج التدريبي التقليدي قد تم تحديدها فعلياً كتلك التي تعدها المنظمات الأمنية أو العسكرية أو الإنتاجية من أجل رفع كفاءة الأداء ويتم تنفيذ هذه البرامج في ميادين العمل وساحات التدريب العملي كما يحصل في تحسين مهارة الرمي بالسلاح لإصابة الهدف أو تحسين مهارة النسخ على الآلة الحاسبة أو لزيادة الوحدات المنتجة في المشاريع الصناعية، فإن هذه الأهداف المحددة لا تعكس إلا مصلحة المنظمة أو أهداف الجهة التي أنفقت على التدريب. أما المتدربون فإنهم قلما يشعرون بأن هناك علاقة واضحة بين الجهد الذي بذلوه في التدريب والمهارات التي اكتسبوها وبين أهدافهم أو مكاسبهم الشخصية. وحين يتكرر هذا الحال فإن المتدربين

غالباً ما يفقدون الرغبة والحماس للمشاركة. أي أنهم يتجهون للتدريب مكرهين ومرغمين طالما أنهم لن يستشعرون ثمار التدريب ولن ينلهم منه أية فوائد أو مكاسب معنوية أو مادية. وقد يصبح الأمر أكثر إيلاماً من الناحية النفسية حين تصبح المشاركة بالتدريب دليلاً أو مؤشراً على أن مستوى الأداء لهذا المرشح للتدريب أدنى من بقية زملائه أو حين يتعمد بعض المشرفين والمرؤسين إلى جعل المشاركة بالتدريب هي عقاباً لهم على عدم تعاونهم أو لكونهم لا ينصاعون كبقية زملائهم للأوامر والتعليمات الشخصية لذلك المسؤول.

وعلى العكس من ذلك فإن بعضاً من البرامج التدريبية يكون ظاهرها يصب في صالح المنظمات والأجهزة التي توفر التدريب لمنتسبيها، لكن القصد النهائي والدافع الرئيسي هو لخدمة الأهداف الشخصية للأفراد المرشحين للتدريب. فكم هو عدد المتدربين الذين يرشحون للتدريب خارج أقطارهم دون أن يكونوا مؤهلين لذلك أو أن تكون هذه البرامج لها علاقة وثيقة بخبراتهم السابقة أو بمهنهم ووظائف الحالية أو بتلك التي سيتولونها مستقبلاً. أما الأهداف الخاصة هنا فقد يريد المرشح أن يقضي إجازة شهر العسل في البلد المضيف للتدريب أو يذهب لإقامة علاقات تجارية أو للتسوق أو للنزهة. كما أن هناك جهات أجنبية متخصصة توظف عقد مثل هذه البرامج التدريبية لاستقطاب العناصر المتواطئة أو المتعاونة أو ممن يمكن توريطهم في أعمال التجسس والتنصت على أقطارهم ومنظماتهم. وهذا ما تكشفه الأجهزة الاستخباراتية والدولية بين الحين والآخر.

والخطر الأكبر الذي تعاني منه بعض البرامج التدريبية هو الانحراف الكلي بالتدريب عن أهدافه المشروعة المتمثلة بتنمية المهارات أو تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها. ويحدث ذلك حين تصبح البرامج التدريبية

جزءاً أو أداة لعمليات غسل الدماغ التي يراد منها التحكم بمعتقدات أو بأفكار المشاركين أو إطفاء اتجاهاتهم وقيمهم وإعادة تشكيل سلوكياتهم بما يخدم أغراض الجهة المنفذة لهذه البرامج . ويأتي هذا الانحراف من كون التدريب وغسيل المخ يلتقيان في أن كلاً منهما يهدف إلى أحداث التغير في الفكر السلوكي أو في المعارف والقيم لدى الآخرين . وآن كلاً منهما يستلزم إزالة القديم وإذابة الجليد قبل البدء بإدخال الجديد . لكن الذي يميز ويفرق بينهما هو اختلاف الهدف والوسيلة . فهدف التدريب هو تدريب المشارك وفقاً لاحتياجاته وبناء على رغبته ومطلبه . وأن ذلك يتحقق عبر وسائل الحوار والإقناع والنقاش . أما هدف غسيل الدماغ فهو تحقيق مصلحة الجهة المنفذة ويتم ذلك بالقهر والضغط والإكراه . فغسيل الدماغ كما هو معلوم ينطلق من مبدأين رئيسين هما :

أ ـ جعل الضحية في حالة قلق عن طريق التهديد والتخويف والتعذيب وعدم النوم .

ب ـ تحديد المسار الذي يخرجه من ذلك القلق وهو أن يكف عما يؤمن به الضحية وليقبل البديل .

وهناك من يبرر توظيف عمليات غسيل الدماغ مع السجناء السياسيين أو مع أصحاب السوابق والجرائم أو مع المدمنين على المخدرات وذوي الجرائم المنظمة وهو أمر لا ينبغي اللجوء له لكونه يضعف إرادة الإنسان ويقتل فيه كل أمل لأن يكون مواطناً سوياً . وأضراره المستقبلية تتجاوز منافعه على المدى القصير (دويدار ١٩٩٥م ص ٧٥) .

٩ . ٣ الإشكاليات السيكولوجية المتعلقة بالمتدربين

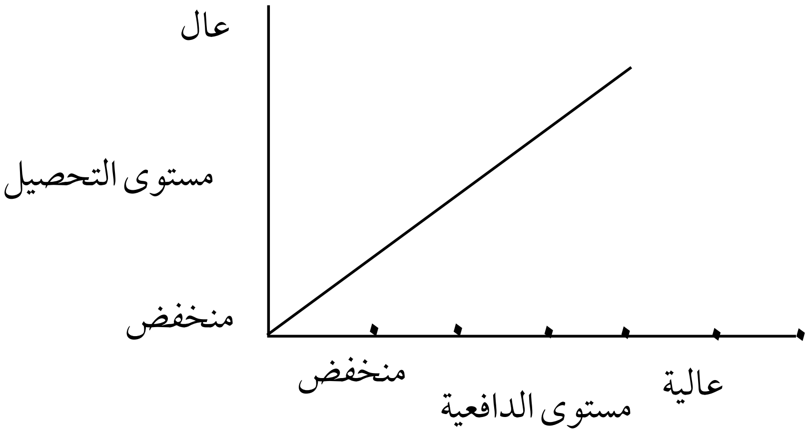
وهي عديدة ومتنوعة ولايزال الكثير منها خافياً أو مستعصياً على التشخيص، ومع ذلك سنتناول أهم هذه الإشكاليات:

الإحباط وضعف الدافعية : الإحباط ظاهرة سايكولوجية يتكرر ظهورها عند العاملين بوجه عام وعند المتدربين بوجه خاص حين يفشلون في تحقيق أهدافهم أو تلبية رغباتهم أو تجاهل مطالبهم لتحسين أوضاعهم. ويزداد الإحتمال كلما تكرر هذا الفشل وفقد الأمل فيكف الفرد عن المحاولة. والإحباط لا علاقة له بالتكوين الفسيولوجي بل ينسب للمواقف والأحداث التي تواجه الفرد ولمدركاته لها وتصوره لآثارها. ومن شأن الإحباط أن يُعّكر المزاج ويثير الغضب ويبعث على اليأس في النفوس. وهو ليس حتمياً يعقب كل فشل أو إخفاق ولذلك يمكن تلافيه والحد من وقوعه. وعلى صعيد المتدربين فإن مواقف الإحباط تنجم حين يعجزون عن متابعة مايعرض عليهم أو تأدية التمارين التي يؤديها زملائهم حتى حين تعطي لهم فرص تكرارها وإعادة المحاولة. ويزيد الإحباط حين يؤدي هذا الإخفاق إلى حرمانهم من فرص الترقية أو الحصول على علاوة إضافية. وينطبق ذلك على طلبة كلية الطيران الذين يحرمون من مواصلة تدريبهم على قيادة الطائرات عند تكرر فشلهم. كما ينطبق على المتدربين على استعمال الأسلحة العسكرية الحديثة التي بموجبها يتم توزيعهم على الأصناف العسكرية .

وهناك نوع آخر من الإحباط ينجم عن تعدد وتنوع البرامج التدريبية التي ينبغي للمتدرب الواحد أن يشارك فيها بسبب تعدد أدواره وانتماءاته من جهة ولتعقد مشاكل الحياة ومطالبها من جهة أخرى. فالتدريب أصبح من متطلبات العصر وضروري لمن يريد أن يعيش حياته ويواكب عصره فهذا

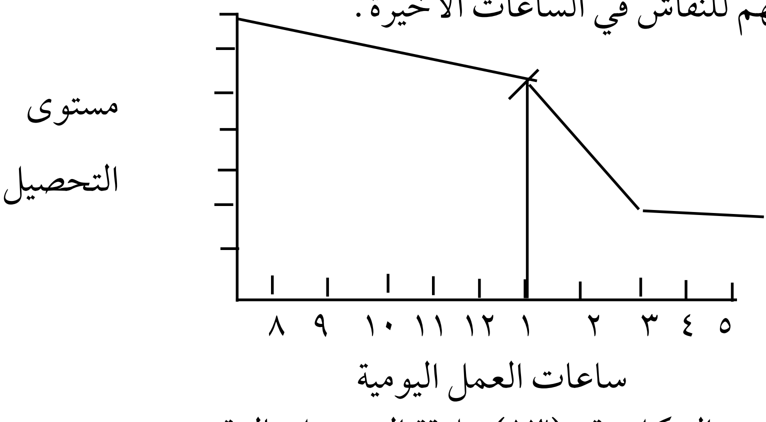
(س) من الأفراد قد يشارك في هذا الأسبوع ببرنامج تدريبي حول استخدام الحاسب الآلي صباحاً وفي برنامج تدريبي لتخفيض وزنه عصراً وفي دورة تعدها منظمته حول الأمن والسلامة المهنية مساءً. وفي الأسبوع القادم سيحضر دورة عن الحماية من التلوث البيئي وندوة لتعلم القراءة السريعة. وهناك دورة أخرى تقترحها عليه زوجته المشاركة فيها حول التفاهم الأسري وحل مشكلات الأبناء المراهقين. أما هو فيود أن يتاح له الوقت للمشاركة في برامج لتعلم اللغة الإنكليزية التي يحتاجها لمواصلة دراسته العليا... إلخ. وهكذا يصبح هذا التنوع والتعدد في الدورات التدريبية مصدر قلق وإحباط. فهو من ناحية لا يملك الوقت الكافي للجمع بينها، وأن توفر هذا الوقت فلن يمكنه الجمع بينهما وتحقيق كل ما يصبوا إليه من المشاركة فيها. كما أن تفضيله لهذا البرنامج على الأخرى هو خيار بين أمرين كلاهما جيد ومفيد. وكثيراً ما يؤدي به الحال إلى الكف عن التدريب أو إرجائه ريثما يتبدد منه هذا القلق والصراع الداخلي.

ومن شأن الإحباط إذا ما أصاب فرداً أن يضعف دافعيته التي تعد بمثابة القوة والطاقة الكامنة وراء كل سلوك هادف. وكلما قويت دوافع الفرد حسن تعلمه وسهل تدريبه وزادت فاعليته. والخوف من الفشل أو التعلم والتدريب خشية التسريح من الوظيفة ليس دافعاً إيجابياً. أما الفشل والإحباط أو الخوف منهما فيقتل كل الدوافع الإيجابية نحو التدريب والتعلم. وقد يؤدي ذلك إلى إثارة الدوافع السلبية والشريرة التي تخرج الإنسان من السلوك السوي وتحرفه عن جادة الصواب. وقد أكدت الدراسات والتجارب العلاقة الطردية والإيجابية بين الدوافع العالية والاكتساب والتحصل. فكلما كانت الدافعية نحو التدريب عالية كان التحصيل والاكتساب أعلى (عبدالفتاح، ٢٠٠١، ص ٦٩).



الشكل رقم (١٢) علاقة الدافعية بالتحصيل

ومن شأن ضعف الدافعية والإحباط أن يؤديان إلى التعب والملل لدى المتدربين. وقد اهتم علماءالنفس بظاهرة التعب الجسدي والنفسي لدى العاملين ولدى المتدربين. فوجدوا من خلال البحث والتجريب أن مستوى الرغبة والدافعية يتدنيان كلما طالت مدة البرنامج التدريبي. وقد وجدوا أن مستوى الأداء والاكتساب يتباين بتقدم ساعات النهار. ففي الصباح الباكر يكون تقبلهم واكتسابهم أعلى منه في ساعات الظهيرة والقيلولة. وهذا ما يتحسسه المدربون من خلال قلة أسئلتهم ومحدودية مشاركتهم وضعف ميلهم للنقاش في الساعات الأخيرة.



الشكل رقم (١٣) علاقة التحصيل بالوقت

والتعب هو فتور نسبي في الاستعداد وفي الأداء يظهر على ملامح الوجه وعلى عضلات الذراعين والأرجل وعلى فقرات الظهر والرقبة. كما يؤدي إلى الشرود والسرحان والتوتر وتراجع الحماس وعدم الانتباه. (أبو النيل ١٤١٨هـ ص ٢٤٦).

ولتلافي هذه الظواهر والأعراض ينبغي تصميم البرامج التدريبية في ضوء فرضيات علم النفس. فهم يوصون بجعل فترات الاستراحة متناسبة مع ساعات التدريب. لأن إطالة فترات الاستراحة قد تزيل التعب لكنها بنفس الوقت تخمد الحماس وتخفض درجة الإحماء وربما تؤدي إلى الإنقطاع المخل. أما تقصيرها أو منعها فقد يخفض درجات التركيز والانتباه والاستيعاب. وقد أوضحت إحدى التجارب المختبرية على مجموعة من الأفراد قضاء بضع ساعات في مجهود عقلي توسطتها فترة استراحة مدتها ١٥ دقيقة فأرادوا أن يعرفوا الكيفية التي يقضي بها المشاركون فترة الاستراحة هذه وأثرها على تحصيلهم بعد عودتهم منها. فكانت النتيجة كما يلي (راجح، ١٩٨٣، ص١٦٥).

الجماعة الأولى: قضتها في استرخاء تام فكانت نسبة التحسن لديهم ٣, ٩٪

الجماعة الثانية: قضتها في تناول الشاي وبعض المقبلات فكانت نسبة التحسن ٤, ٣٪

الجماعة الثالثة: قضتها في التمشي فكانت نسبة التحسن ٥, ١٪.

ومن الإشكاليات التي يواجهها المتدربون أحياناً طول مدة البرامج التدريبية وكثافة ساعاتها اليومية وطول عدد الأيام والأسابيع التي تستغرقها والتي يراد منها تعميق وتوسيع إكساب المهارات التي يتعذر إعطاؤها ببرامج

تدريب قصيرة. فقد كثر النقاش حول جدوى ذلك وظهرت الجدلية بين ما يسمى بالتدريب المتواصل والتدريب الموزع. وفيما يلي إحدى التجارب المختبرية حول هذا الموضوع. فقد أجرى فريزر تجربة مختبرية أخضع فيها ثلاث مجموعات من المتدربين لإكسابهم مهارة تستلزم ست ساعات من التدريب لإتقانها. فخصص للمجموعة الأولى ست ساعات متواصلة، وللمجموعة الثانية ثلاث ساعتان على مدى يومين، وللمجموعة الثالثة ساعتين على مدى ثلاثة أيام. فوجد أن التدريب الموزع يقلل من التعب ويحسن الإنجاز ويلبي دافع التعلم ويثبت المهارة الجديدة افضل مما يتحقق في التدريب المتواصل. أما كروفرد فقد أجرى تجربة على تدريب القوات الجوية لإلقاء الطيارين لألفين طلقة على هدف معين. فسمح للمجموعة الأولى بإلقائها في أربع طلعات وللمجموعة الثانية بست طلعات وللثالثة بثمان طلعات. فوجد أن إصابة الهدف كانت تتزايد مع تزايد الطلعات التي سمح بها للطيارين. (طه ١٩٨٦م ص ٦٨).

والمشكلة الأكثر أهمية والأعقد والأشد تأثيراً على اكتساب وتحصيل المتدربين قد تتسبب بالإحباط والفشل أو تباين مستويات الأداء التي يحققونها من التدريب هي إشكالية الفروق الفردية التي شغلت علماء النفس دون أن يخرجوا منها باتفاق حول أسبابها وكيفية تأثيرها. لكن الذي أجمعوا عليه هو أن البشر بوجه عام يتوزعون بصورة شبه منتظمة ومتماثلة كلما أخذنا عينة عشوائية منهم وأردنا اخضاعهم لقياس سيكولوجي يتعلق بصفاتهم الشخصية أو بقدراتهم العقلية. فهم يتوزعون على شكل منحنى تتجمع في وسطه معظم درجات العينة وأن نسبة محدودة من ذوي الخصائص العالية وأخرى من ذوي الخصائص المتدنية تتوزع على الطرفين. وهذا ما يطلق عليه إحصائياً بالمنحنى الاعتدالي الطبيعي أو الجرس المقلوب.

وحين لا تعكس النتائج المستمدة من العينة مثل هذا التوزيع المعتدل فإن ذلك يستلزم البحث عن السبب أما في إفراد العينة وعدم تمثيلها للمجتمع أو في أداة القياس المستخدمة .

والذي يستمد من منحنى الفروق الفردية هو أن المشاركين في أي برنامج تدريبي لا يمكن أن يكونوا متطابقين أو متماثلين في خصائصهم وقدراتهم وأن قدراتهم على التحصيل والاكتساب ستتباين تبعاً لهذه الفروق . وهذا بدوره سيؤدي إلى زيادة مدى التشتت في نتائج التدريب حين يسأل المتدربون عن حجم ونوع المعرفة أو المهارات التي اكتسبوها . والأمر الثاني الذي يستمد من حقيقة الفروق الفردية هو أن العمر وسنوات الخبرة لوحدها لا تعكس بالضرورة مستوى القدرات والمهارات والاستعدادات التي يحملها المتدربون . ولذلك فإنها لا تصلح بالضرورة لأن تكون أساساً للاختيار والمفاضلة للترشيح للبرامج التدريبية . (الزهار ١٩٩٨م ص ٨٩) .

ومن هنا تأتي أهمية اختبارات ومقاييس القدرات التي بذل علماء النفس جهوداً جبارة لبنائها واختبارها بغية توظيفها في عمليات الاختبار سواء للتعيين أوللتدريب أو للترقيات أو لتقويم مدى ما تكسبه البرامج التدريبية للمشاركين فيها . بل إن تطبيق هذه المقاييس يؤكد على أن هناك فروق فردية داخل الفرد الواحد . فقد يكون المرشح للتدريب له قدرات عالية في التذكر تفوق كثيراً قدراته الإدراكية أو قدراته الإبداعية . وهنا لابد من تطبيق هذه المقاييس النوعية لكي يتم اختبار ذوي القدرات المناسبة للبرامج التدريبية الأكثر انسجاماً وتوافقاً مع قدراتهم . وأن لا يحشر المرشحون للتدريب بطرق عشوائية أو مزاجية أو كما تفعل بعض الأجهزة حين تختارهم بالقرعة حين يكون التنافس على عدد محدود من المقاعد

المخصصة للتدريب. فلا شك أن بقاء مثل هذه الممارسات له آثار سلبية سلوكية ونفسية على المتدربين الذين يوضعون خطأ في بعض البرامج التدريبية. كما أنه يؤدي إلى مضايقة بقية المشاركين الذين جاءوا ليرفعوا مستويات اكتسابهم وتعلمهم لكنهم أخفقوا بسبب تدني مستوى زملائهم المشاركين معهم.

والإشكالية الأخرى المتعلقة بالفروق الفردية يطرحها بعض التربويين والمختصين في علم النفس التربوي من خلال تساؤلهم إلى أي مدى يسهم التدريب في تعميق الفروق الفردية أو في الحد منها وتقليص آثارها. ومن هؤلاء بنجامين بلوم الذي يعتبر وقت التعلم بمثابة المتغير الهام في تفسير الفروق في مستويات التحصيل لدى المتعلمين والمتدربين. ويقصد بوقت التعلم ذلك الوقت الفعلي المصروف في العملية التعليمية والتدريبية. ولا عبرة بالوقت المخصص من السنوات أو الأشهر المحددة لنيل الشهادة ولا لعدد الساعات التي تعبر عن الحضور والتواجد داخل المؤسسة التعليمية. وقد انتهى بلوم إلى أن نوعية التعليم والتدريب وتباين الوقت الفعلي الذي يقضيه المتدربون المشاركون معاً يسهم في تفسير مالا يقل عن ٢٠٪ من التباين الحاصل بين المتدربين وبالتالي تعميق الفروق الفردية بينهم. والخلاصة الخطرة التي ينتهي إليها بلوم هي أنه كلما تعمقت الفروق الفردية بين الفئات المتقاربة في مؤهلاتها العلمية وفي أعمارها بسبب برامج التعليم والتدريب المتردية والمتخلفة، كلما تعمقت اختلافاتهم السلوكية وأصبحت برامج تعديل السلوك أكثر خطورة وصعوبة. (صيدواي ١٩٨٦م ص ٢٦٢).

وللسلوكيين موقف متميز من الفروق الفردية يختلف كثيراً عما يطرحه التقليديون حولها بسبب تغليبهم لأثر البيئة على الوراثة في اكساب هذه الفروق بينما يغلب غيرهم أثر الوراثة على البيئة. ولذلك يحذر علماء

السلوك من خطر التمييز بين المدارس والمعاهد التي تخصص لأبناء النخب والمحظوظين وبين تلك التي تخصص للفقراء والمحرومين، فالأخيرة تقدم ما يسمى بتعليم المقهورين . ولذلك يحذر البعض من بقاء هذا التمييز قائماً بين المؤسسات التعليمية والتدريبية التي تعد مؤسسات تربوية واجتماعية اصطنعها الإنسان لتلبية حاجاته وتوفير الفرص المتساوية والعادلة لأبناء المجتمع الواحد وعدم توضيفها لتعميق الفوارق بين الفئات والطبقات لاعتبارات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية . (صيداوي ١٩١٨٦م ص ٣٢٨ ـ ٣٢٩) .

لكن هناك من يرد على وجهة النظر المغلبة لدور البيئة قائلين : «إن البيئة ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف إليها . بل هي قوة متفاعلة معها ومن هذا التفاعل يتم نمو الفرد وسلوكه . وحالياً يجمع الباحثون ودون استثناء على أن كل صفة من صفات الفرد جسمية كانت أو عقلية أو معرفية أوانفعالية تعتمد على هذين العاملين الوراثة والبيئة . (عبدالله، ١٩٩٨، ص ٢٢١ ـ ٢٢٢) .

أما الفروق الفردية بين الجنسين فهي الأخرى خضعت للبحوث والدراسات الميدانية التي أوضحت بعضها أن النمو العقلي عند الإناث يزداد عنه لدى الذكور حتى سن المراهقة، وبعدها يزداد نمو الذكور عن نمو الإناث لتتقارب المستويات . كما وجدت دراسة أخرى أن الذكور يتفوقون على الإناث في المهارات اليدوية والميكانيكية وفي تحصيل العلوم البحتة . بينما يتفوق الإناث على الذكور في القدرات اللغوية وفي عمليات التذكر والتخيل والاسترخاء . وينبغي أن لا يعول على مثل هذه النتائج لكون اختلاف البيئات والمجتمعات يعد عاملاً مهماً في تقليل هذه الفروق أو تعميقها .

وليس بعيداً عن إشكالية الفروق الفردية، فإن من أكثر الاشكاليات السلوكية التي يواجهها المدربون عند تنفيذهم لبرامج التدريب الجماعية هي اختلاف الأنماط الشخصية للمشاركين فيها. وهناك الكثير الذي قيل عن هذه الظاهرة وكيفية التعامل مع بعض الأنماط الغريبة منهم. فهناك الأنماط المتعلقة بخصائصهم الشخصية والتي يصنفون بموجبها إلى (هلال، ٢٠٠٣، ص ١٦٥ ـ ١٦٨).

المشاغب: الذي يحرص على لفت أنظار وانتباه الآخرين الذي يحاول الدخول في الجدل مع أن استعداده للإقتناع والإقناع محدودين. فهؤلاء ينبغي احتواؤهم وعدم المضي في الأخذ والعطاءمعهم لكي لا يستحوذوا على الوقت أو يخرجوا المدرب عن مساره.

المدعي: الذي يتظاهر بالمعرفة ويزعم الاطلاع ويردد أسماء علماء ومنظرين أو أسماء كتب لكنه يعجز عن إبراز فكرته أو إكمال حجته. وهؤلاء يمكن مطالبتهم بتوثيق ما يقولون أو إشعارهم بطريقة غير مباشرة أن ادعاءاتهم مكشوفة ولا تنطلي على المدرب دون أن يجرح المشاعر أو يقلل من شأنهم.

الثرثار: الذي يحب التحدث بصوت عال ويطيل في حديثه ويخرج عن صلب الموضوع لكونه يتكلم عما يعرفه أو أنه يطرح الغث من الأسئلة التي يطرحها لذاتها وليس للتعلم.

الخجول: الذي لا يشارك بالنقاش ويؤثر الصمت والاستماع دون أن يسمع رأيه للآخرين. وحتى حين يتحدث فصوته خافت وكلماته قصيرة وهؤلاء يجب إخراجهم من صمتهم بأسئلة قصيرة وبسيطة لا تحرجهم ومساعدتهم في التعبير حين يستلزم الأمر.

وهذه مجرد نماذج نعرضها هنا لتوضيح الصورة التي تكون عليها القاعة أو الورشة التدريبية حين يكون فيها مثل هؤلاء ولو كانوا على عدد أصابع اليد الواحدة. وهناك أنماط أخرى تتعلق باختلافاتهم بقدراتهم الإدراكية فهناك من يحسن التعبير والتشبيه وآخر يحسن صياغة الأسئلة وثالث له القدرة على طرح الحلول وابتداع الأفكار ومنهم من لديه القدرة على النقد الموضوعي... إلخ. وتنوع كهذا قد يثري البرنامج التدريبي ولكنه لن يشبع طموح كل منهم أو تحقيق رضاهم بدرجة واحدة. وينبغي للمدربين ومن خلال صياغتهم للبرامج التدريبية أن يراعوا هذه الاختلافات التي غالباً ما تكون مكتسبة من البيئة فيثير الانتباه لإمكانية معالجتها.

وتعد برامج تدريب الحساسية الأكثر ملائمة في مثل هذه الحالات وعندها يصبح تقليل الفوارق الفردية بين المتدربين من بين الأهداف الرئيسية للتدريب (شربت، ٢٠٠٢، ص ١٠٨).

٩ . ٤ الإشكاليات المتعلقة بالمدربين

وما ينطبق على المتدربين ينطبق أيضاً على المدربين من حيث تباين أنماطهم الشخصية. وقد تتعدد المسميات التي وصف بها المدربون في الكتيبات التدريبية التي يعتمد بعضها على الترجمة من الكتب الأجنبية وبعضها على الواقع العملي في هذه الدولة وتلك. ومن أحد هذه التصنيفات لما يمكن أن يكون عليه المدربون نذكر ما يلي:

المدرب المبهر والمتمكن

- له قدرة فائقة بمد الجسور مع المتدربين مبكراً.
- أسلوب تحدثه وصوته وحركاته تشد للانتباه وتشجع على التفاعل.

ـ يفرض احترامه وثقة المتدربين فيه لتقبل ما يطرحه .

المدرب المفكر

ـ هادىء، متزن ، له فكر ومملوء بالأفكار ولا يكترث بالأدوات والأساليب العملية .

ـ يجيد مهارات الاستماع والإنصات ويحترم من يختلف معه .

ـ يهتم بفلسفة السلوك ويحترم قيم العمل وأخلاق المهنة .

المدرب الاجتماعي

ـ يتمتع بذكاء اجتماعي ويوحي للآخرين بقدراته الكبيرة .

ـ مرح ويسعد المتدربين ويبحث عن علاقات اجتماعية لزيادة فرص الاعتماد عليه .

ـ يستخدم تقنيات وأساليب تدريب عديدة دون توظيفها وتحقيق الفائدة منها .

المدرب المتعالي

ـ يلقن المعلومات ويصدر الأوامر والتوجيهات ويميل للمحاضرة جالساً .

ـ يهتم بإنهاء المنهج ولا يتيح للمشاركة والحوار فرصاً كافية .

ـ له قدر من الغرور ويوجه اللوم والاتهام للمتدربين وينتقص قدراتهم .

المدرب الآلي

ـ يحمل أدواته وحقيبته التدريبية ليعرض مادتها ولا يجيد سواها .

ـ يكثر من التمارين العملية وتوزيع الاستبانات ولا يغير أسلوبه .

ـ محدود المعرفة ويفتقر للإعداد والتأهيل والتخصص .

والآثار السايكولوجية التي تنجم عن تعدد هذه الأنماط هو ما يمكن أن يحصل عند تفاعلها مع أنماط المتدربين الآنفة الذكر . فعلى سبيل المثال ماذا يحصل عند تفاعل المدرب الاجتماعي مع متدرب ثرثار أو مدعي . وهكذا الحال مع بقية الأنماط التي قد تتطابق من بعضها أو تفترق . خاصة وأن للانطباعات التي يكونها المتدربون حول مدربهم تؤثر كثيراً على مدى قناعتهم وثقتهم في إمكانية الاستفادة والتعلم منه . وكثيراً ما يؤدي الانسجام بين المدرب وفئة المتدربين الذين يعجبون بأسلوبه إلى إغاضة آخرين ممن يختلفون معهم ومع المدرب ذاته من حيث الخصائص والطباع وبغض النظر عن قدراته ومهاراته التدريبية في مجال تخصصه .

ولشخصية المدرب علاقة بمحتوى وطبيعة البرنامج التدريبي الذي ينفذه وما يحتويه من مادة تتسم بالبساطة أو بالتعقيد . فالمدرب الذي يكون معجباً بذاته ومهتماً بتسويق نفسه يختلف عن المدرب الذي يهتم بالمتدربين ويجعل جل تركيزه على خدمتهم وتوصيل ما لديه لهم . وقد أوضحت إحدى الدراسات طبيعة هذه العلاقة وما يمكن أن تكون عليه في المصفوفة التالية (توفيق ١٩٩٥م ص ٣٤٥) .

نمط التدرب	معقد	بسيط	اهتمامات المدرب وتركيزه
اعتمادي	**(٢)** **المدرب الموجه في المختبر والورش ـ نقل خبرات وتعميق وصقل مهارات**	**(١)** **المدرب المحاضر، التعليم المبرمج، نقل معلومات، واعتماد المقالات والكتب**	بذاته
استقلالي	**(٣)** **المدرب الميسر المحاكاة، المباريات الإدارية، التعلم بالممارسة وتقمص الأدوار، ودور المدرب يسهل فقط**	**(٤)** **المدرب المبرمج تمارين، حالات، تعليم ذاتي**	بالآخرين
	مهاراتي	معرفي	

مجال التدريب

الشكل رقم (١٤)

العلاقة بين أنماط المدربين والمتدربين ومحتوى المادة التدريبية

محتوى المادة التدريبية

ومن الإشكاليات السيكولوجية التي تسببها بعض البرامج التدريبية هي تلك التي توكل مهمة تنفيذها كلياً إلى مدرب يوصفه المتدربون بأنه محبط حقاً. وكثيراً ما يجد هؤلاء الأذن الصاغية لهم والإعجاب والتقدير للطريقة التي يستخدمونها في عرضهم وإدارتهم للحوار والنقاش. فهنا يلتقي المحبط بمن يماثله فيسوق كل منهما إحباطه للآخر. ومن بين الخصائص التي يتصف بها المدرب المحبط مايلي :

- الإفراط في مهاجمة الظواهر والممارسات السلبية المحلية وتعظيمه لما يقابله من ممارسات أجنبية إيجابية .
- الاستعانة بحالات دراسية وأمثلة عملية مترجمة ومنقولة من مصادر أجنبية .
- تشاؤمه من إمكانية الإصلاح والتغيير بسبب اتهامه للمسؤلين أو للأوضاع المجتمعية .
- يميل للمتدربين الذين يهزون رؤسهم إعجاباً لما يقول ويتبرم من نقد ومعارضة الآخرين .
- يتحدث عن مشاكله الشخصية وما يواجهه من تعنت وسوء معاملة وعدم تقدير بسبب علمه .
- يكثر من ضرب الأمثلة وطرح النكات التي تدلل على سوء الأوضاع وصعوبة التغيير .

ولا شك أن النتائج التي تحققها مثل هذه البرامج لن تتعدى تسويق الإحباط للمتدربين ليعودوا محملين باليأس بعد أن جاءوا وكلهم حماس وتفاءل .

وقد يكون المدرب ملماً بمادته العلمية ومتعمقاً في تخصصه الأكاديمي وفي خبراته ومخلصاً في أداءواجبه فهو يبذل جهداً مضنياً ويحرص على

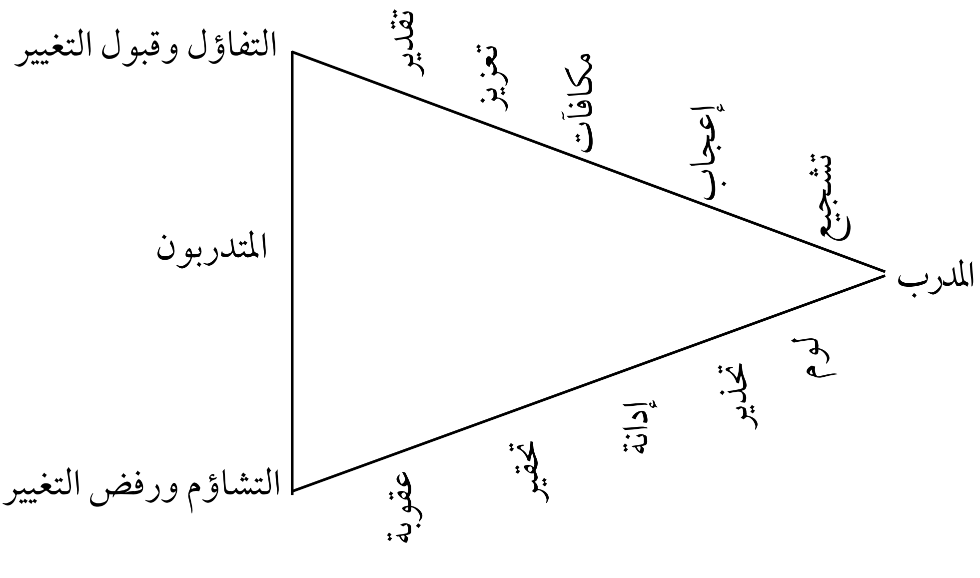
الاستفادة من الوقت لتقديم ما لديه لكنه يفتقر إلى مهارات التوصيل والعرض ولا يجيد مهارة لفت الانتباه وشد المتدربين ليتابعوه بتركيز وإدراك. فالتدريب كما هو التعليم، علم وفن وحرفة ومهارة وتمرس وهواية. كما أن قابليات المتدربين على الاستماع والإصغاءومن ثم التركيز والإدراك لا توقظها إلا قدرات المدرب المهني الذي يجتاز الاختبارات المهنية التي تجرى له قبل إجازته لممارسة هذه المهنة.

ومن العوامل المؤثرة في انتباه المتدربين والتي ينبغي بالمدرب المهني أن يدركها هي:

- مستوى المنبه ودرجة قوته إن كان صوتاً أو لوناً أو ضوءً. ولذلك يلعب صوت المدرب دوراً في لفت الانتباه أو تشتتية. فالصوت الهادىء المستقر غير الصوت المرن الذي يرتفع وينخفض حسب متطلبات الموقف.
- شكل المنبه ودرجة انسجامه أو تباينه في الوسط الذي هو فيه. فمظهر المدرب البدين أو الطويل يثير الانتباه حين يكون بين متدربين عاديين. وللأشكال والصور والأفلام دور مثير للانتباه. كما أن للملابس ولونها وموضتها أثراً في تنشيط الانتباه أو صرفه وتشتيته.
- حركة المنبة داخل القاعة والمتمثلة في حركة المدرب نفسه وسط المتدربين أو حركة الصورة والاضاءة والخرائط والوسائل التعليمية المستخدمة. فالمدرب الجالس معقود اليدين لا يثير الانتباه وخاصة حين يكون صوته هادئاً ومستقراً.
- تنوع المنبه: فكلما استخدم المدرب مصادر إثارة متنوعه زاد الانتباه. فالأفلام الملونة والمصحوبة بالصوت أو بالموسيقى وكذلك الخروج إلى مواقع تدريبية وأماكن مجاورة أو القيام بزيارات ميدانية تعد كلها مصدراً لزيادة الانتباه والتركيز.

وحين يتحقق الانتباه يتبعه الإدراك ، فالعمليتان متلازمتان لذلك يعرف الانتباه بأنه تركيز الشعور في شيء ما . أما الإدراك فهو تركيز الذهن لمعرفة ذلك الشيء والوصول إلى حقيقة . وكلما تنوعت مصادر الانتباه ووسائله لتصبح بصرية بالملاحظة وصوتية بالسماع وحسية باللمس كلما زادت من إمكانية تحقق الإدراك .

إن معرفة مثل هذه المبادىء السايكولوجية وتطبيقها من قبل المدربين يسهم دون شك في تحقيق الهدف التدريبي المحدد . أما الجهل بها أو عدم مراعاة تطبيقها فلن يؤدي إلا إلى إضاعة الجهود وتقليص حجم الاستفادة المتحققة . وقد أوضحت إحدى الدراسات ما يمكن أن يلعبه المدرب في إحداث التغيير لدى المتدربين من خلال ممارساته وأدواته . فهو إما أن يجعله من رواد التغير والمتفائلين بتحقيقه أو أن يجعله من اليائسين والمقاومين للتغيير . (فرحات ، ١٩٩١ ، ص ٣٨) .



الشكل رقم (١٥) علاقة المدرب بالمتدربين

٩ . ٥ الإشكاليات المتلعقة بالبيئة التدريبية

والنوع الآخر من الإشكاليات السايكولوجية للتدريب يتعلق بالأجواء التي يتم فيها التدريب والتي أعتاد المختصون على تسميتها بالبيئة التدريبية . وتشمل عادة كل الظروف والعوامل المادية والنفسية والتقنية التي تتم فيها العملية التدريبية وتلك التي تقع خارج قاعات التدريب وورشه ومختبراته لكنها تظل مؤثرة ومتأثرة فيه . ويشمل مصطلح البيئة التدريبية ضمنياً المناخ التدريبي والثقافة التدريبية لكونهما يؤثران على التوجهات والاتجاهات نحو دعم التدريب أو التقليل من شأنه من قبل القيادات المعنية برسم سياساته ووضع خططه واعتماد الموارد المالية اللازمة لبرامجه .

والبيئة التدريبية يمكن أن تكون هي نفسها بيئة العمل حين يتم التدريب من قبل المشرفين وفي مواقع العمل عندما ما يتعاملون مع مرؤسيهم ومساعديهم . لكن في الغالب يتم التدريب خارج بيئة العمل وذلك في قاعات تعدها المراكز التدريبية خصيصاً لهذا العرض أو أن يتم عقدها في قاعات الفنادق التي يتم استئجارها للأيام التي يستغرقها البرنامج التدريبي . وهناك مواقع تدريبية خارجية تستخدم من قبل القوات العسكرية والأمنية لتنفيذ التمارين والعمليات الافتراضية والدروس العملية المتعلقة في الرماية أو التدريب على الأساليب الهجومية والدفاعية القتالية وغيرها . ولكل من هذه البيئات مزاياها وعيوبها التي يتعذر الخوض فيها . وبقدر تعلق الأمر بالأبعاد السيكولوجية فإن البيئة المصطنعة التي يتم التدريب فيها خارج مواقع العمل وميادينه الفعلية لها أثرها النفسي المتمثل في عدم تطابقها الكلي مع الأجواء الفعلية والحقيقية التي توظف فيها المهارات المكتسبة . فعلى سبيل المثال إن بيئة التدريب للعسكريين مهما حاولت إدارة التدريب أن تصطنعها

لتكون شبيهة ببيئة القتال فإنها لن تفلح مهما بالغت في محاولتها. فأجواء وميادين القتال لها وقعها النفسي الذي قلما يمكن خلقه في ساحات التدريب. وهذا ما يحسه المدربون والمتدربون معاً. وهذا الفارق النفسي لبيئة التدريب عن البيئة الفعلية يحسه المتدربون في الصالات الرياضية. فقد نقل عن مايكل جوردان لاعب السلة الأمريكي قوله: إن ما نتدرب عليه لإصابة الرميات لا يتم تحققه فعلياً في المسابقات الحية. وأضاف أن قرابة ٨٠٪ من مجموع الرميات أثناء التدرب تحقق أهدافها لكن نصف هذه الرميات فقط هي التي تصيب الهدف في التطبيق الذي تشهده المباريات الحية. ولذلك قيل: إن تدريب القاعات والورش والصالات يملىء العقول ولكن الحياة والممارسات الحية والعملية وحدها هي التي تقوي القلوب والنفوس. (كارينجي ١٩٩٩م ص ٢٦٠).

وحول البيئة الخارجية للتدريب والتي تشمل ثقافة المنظمة وثقافة المجتمع وتوجهات مسؤولية، تعد البيئة العربية وفقاً لما يراه بعض الضالعين في علم النفس ليست إيجابية ولا مشجعة في غالب الأحيان. فقد لخص الدكتور عبدالعزيز القوصي الخصال الرئيسية للبيئة السائدة في الدول النامية ومنها بيئتنا العربية بأنها تشجع على: اللفظية، الانفعالية، الانفرادية، الاتكالية، التقاليدية والمظهرية. وهي لاشك خصائص سلبية تحتاج كل منها إلى جهود جبارة للحد من آثارها السلبية، وما تتركه من أعراض سايكولوجية في نفوس أبنائها وأجياليها. (عمر ١٩٨٨م ص ٤٩ ـ ٥٠).

ويصف خوري واقع البرامج والأساليب التعليمية والتدريبية في بيئتنا العربية بأنها تتصف بصفتين رئيسيتين هما:

أ ـ اعتمادها على التخويف والفرض والأوامر وتلقينها للمعرفة وصمها غيباً وعدم توظيفها للإقناع والحوار ومخاطبة العقل لتحقيق الفهم والاستيعاب.

ب ـ اعتمادها للعقاب وللحرمان وللفصل والتأديب بدلاً من التحفيز والتعزيز والمكافآت التشجيعية عند تقييم المتعلمين والمتدربين . ومثل هذه الخصائص كما يرى تسهم في تعزيز ظاهرة البصم أي التنفيذ دون مناقشة أو مساءلة وتعطل طاقات الإبداع وإحلال روح ونزعة الخضوع محل الاقتحام والمبادرة، وتعلم على أساليب المكر والخداع بدلاً من الصراحة والمبادرة والشجاعة . ويلخص المشكلة البيئية بقوله : إن بيئتنا وتعليمنا وتدريبنا تسهم في خلق رجال كالأطفال ، جيل يتهرب من المسؤلية . . ويتعامل مع الناس بالرياء والنفاق والكذب والنميمة وربط أفكار الناس بأشخاصهم . فالحكمة المسموعة هي لصاحب القوة والجاه وليس لصاحب الفكرة والرأي الصائب . والعمل الاجتماعي الذي يسيطر عليه رجال لهم هذه الخصائص لا يمكن أن يؤدي إلى نتيجة فعالة . (خوري ١٩٩٦م ص ١٧٥) .

وقد تكون بعض الخصائص المشار لها آنفاً مبالغاً فيها لكنها بنفس الوقت تساعد على تشخيص بعض الواقع وتدعونا للاعتراف به وعدم التعتيم عليه . . وقد تفرز هذه الظواهر بدورها أعراض جانبية لا تقل خطراً عنها . وهذا ما تشير له بعض الدراسات التي ترجع ظاهرة مقاومة التغيير لعوامل نفسية وبيئية معاً . فالرجال الذين يكونون كالأطفال في شخصياتهم وتطلعاتهم لن يفكروا بالتغيير ولن يتقبلوه بسهولة لأنهم يخافون المستقبل المجهول . فهم دوماً يميلون للصمت والتحفظ ويركنون للتكتم وتكوين الشلل والتكتلات التي تتبادل همساً الإشاعات السلبية بسبب نقص المعلومات، ويحرصون على البقاء في مواقعهم والحفاظ على ما اعتادوا عليه . وحتى حين تتوفر لهم الفرص التدريبية فإنهم يحرصون على المشاركة لمجرد تغيير الأجواء أو للابتعاد عن رؤية رؤسائهم أو للترويح عن النفس

من متاعب العمل . وقليل منهم من يتجه لأغراض التطوير والتنمية والتجديد التي لا يرونها ممكنة أو انهم ليسوا بحاجة لها طالما أنهم يضمنون البقاء في مواقعهم بأساليب سلوكية أخرى . وقد تتعرض الفئة التي تحرص على التدريب والتعلم وتبحث عن التجديد والتغير للنقد وللتجريح معتبرينها تسبح عكس التيار أو أنهم مثاليون ولا يعيشون الواقع الذي يتعذر التفكير بتطويره . وشيوع مثل هذه التصورات والرؤى في البيئة الإدارية لا يمكن أن يسهم في إنجاح البرامج التدريبية مهما بذلت من جهود في إعدادها وحسن تنفيذها طالما أن ترجمتها وانتقالها للواقع يظل ضعيف الاحتمال .

٩ . ٦ وماذا بعد الإشكاليات؟

إن الهدف من تشخيص هذه الظواهر والمعوقات التدريبية من المنظور السايكولوجي ليس مجرد إضافتها إلى خزين المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه العملية التدريبية وبذلك نزيد الطين بلة ، وليس لنوحي للمعنيين بالتدريب أنهم ينفخون في رماد وأن جهودهم لا طائل منها . فهذه النظرة التشاؤمية لم ولن تكن في مخيلتنا يوماً . ولولا تفاؤلنا وإيماننا بأهمية الكلمة وبدور الشمعة الواحدة التي نوقدها وسط الظلمة لما بذلنا هذا الجهد الذي استغرق الساعات الطويلة وسهر الليالي على مدار السنتين الماضيتين التي كنت خلالها أعد محاضراتي لطلبتي حول هذا الموضوع . وكما يقال : إن تشخيص المشكلة نصف حلها وفهم السؤال نصف الجواب : فإن تصويرنا لواقع العملية التدريبية وتكبيرنا للإشكاليات السايكولوجية التي لم تكن تخضع للتصوير الإشعاعي من قبل ، سيسهم في تعميق الفهم وبالتالي البحث عن الحلول والمعالجات . وكما هو شأن التعامل مع العلل والأمراض في عالم الطب لابد لنا من استراتيجيتين رئيسيتين لمواجهة عللنا وأمراضنا الإدارية .

الأولى : أن نخفف الآلام والآثار السلبية قدر ما تسمح به الإمكانيات والظروف . فنحسن هنا ونعدل هناك ونقوي العزائم ونثير الحماس ونستخرج الطاقات الكامنة ونستعين بالصبر دونما إيذاء لأحد أو تشكيك بالنوايا أو اتهام لمن سبق أو لمن حضر في عالم التدريب اليوم فالجميع بذلوا ما بوسعهم ولسان حالهم يقول ليس بالإمكان أحسن مما كان . فهم اجتهدوا فأصابوا تارة وأخطأوا أخرى وفي الحالتين لهم الأجر العادل الذي لا يظلم أحد .

الثانية : أن نبدأ من جديد وكأننا نطوي صفحة سبقت وننطلق من نقطة الصفر أو ما يسمى بخط البداية في ضوء رؤية جديدة وأساليب تفكير جديدة وقيم عمل وعادات مهنية جديدة ، تجعل من التدريب ميداناً علمياً وعملياً لا يمارسه إلا من أعد نفسه له وتم تأهيله فيه وتمرس ونضبج في خيمته . فالمدرب لا يقل شأناً عن المحاسب ولا المهندس ممن يستلزم تعينهم شهادة جامعية وشهادة خبرة مع أنهما يتعاملان مع الأشياء والأرقام والمواد . فما بالك بالمدرب الذي يتعامل مع البشر ، ومع مشاعرهم وأحاسيسهم وقيمهم وعاداتهم ومهاراتهم ودوافعهم ومدركاتهم . ألا يجدربالمؤسسات التدريبية العربية أن تتعامل مع هذا النشاط من هذه الرؤية العلمية والإنسانية فتنشئ اتحاداً مهنياً للمعنيين بالتدريب ؟ وأن تخصص لإعداد المدربين مركزاً متقدماً وتوفر له كل ما يلزمه من موارد مالية وتقنية .

ومن شأن الاستراتيجية الثانية أن تتعامل مع العملية التدريبية كحلقة مكملة للعملية التعليمية وأن يصبح التدريب مطلباً لشغل الوظائف ومساراً يواكب مسار الترقي لشغل وظائف أعلى . وأن تتظافر جهود المختصين في

علم الإدارة مع المختصين في التربية وعلم النفس والهندسة والحاسب من أجل هندرة التدريب وإعادة صياغته وفقاً لمعايير الجودة الشاملة وللمعطيات السلوكية التي ستضع الحلول الشافية لكل هذه الإشكاليات المشار لها وتلك التي لا تزال بحاجة إلى تشخيص. قد يرى البعض أن مقترحاتنا هذه أقرب للأماني والتطلعات لكنني موقن بأنها ستصبح يوماً إهدافاً ممكنة التحقق وخاصة حين يصبح عندنا حقلاً علمياً يسمى «علم النفس التدريبي» وسيأتي هذا اليوم وإن طال انتظاره، وإن غد لناظره قريب.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين،،،

المراجـــع

أولا: المراجع العربية

أبو النيل، محمود السيد (١٩٩٥م) «سيكولوجية الحوادث» مجلة الأمن والقانون، العدد الأول، دبي.

أبو النيل، محمود؛ ودسوقي، انشراح (١٩٨٦)، علم النفس الفارق، دار النهضة العربية، بيروت.

ابوالنيل، محمود السيد (١٩٩٧)، سيكولوجية التدريب، مجلة الأمن والقانون، كلية الشرطة، العدد٢، دبي.

أحمد، سهير كامل (١٩٩٩)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

أسعد، يوسف (١٩٩٥م) سيكولوجية النمطية الإبداعية، نهضة مصر للطباعة، القاهرة.

الأغبري، عبدالصمد؛ وفريد، آل مشرف (١٩٩٨)، التعليم والتدريب في التسعينيات، بيروت: دار النهضة العربية.

إنش، جارلس وبيشوب، جي، آر (٢٠٠٢م) أحداث التغيير: تقييم القدرة على التغيير في مؤسستك، مكتبة جرير، الرياض.

بالروني، محمد (١٩٩٤)، الإنسان بين القيمة والنمطية، دار النهضة العربية، بيروت.

باور، جوزيف (١٩٩٧م) فن الإدارة، ترجمة السعد، أبو لبدة، دار البشر، عمان.

بتلرو، تيموني وجيمس الدروب (٢٠٠١)، ذروة النجاح: كيف تغير اثنى عشر نمطاً من انماط السلوك التي تعيقك عن المضي قدماً. ترجمة مها حسن بحبوح، الرياض: مكتبة العبيكان.

برونر، جون (٢٠٠٠)، مدارس تعليم التفكير، ترجمة محمد الانصاري، الكويت: دار الشروق.

بكداش، كمال (٢٠٠٠)، مدخل إلى علم النفس التجريبي، دار الطليعة، بيروت.

توفلر، الفين (١٩٩٠)، صدمة المستقبل والمتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصف، نهضة مصر، القاهرة.

توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠١)، التدريب عن بعد، مركز الخبرات المهنية للإدارة، بمبك، القاهرة.

توفيق، عبدالرحمن (١٩٩٥م) كيف تصبح مدرباً فعالاً، بميك، القاهرة.

جادو، عبدالعزيز (٢٠٠١م) علم النفس وكيف يمكن أن يساعدك المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية (١٩٩٥)، التقرير النهائي للاجتماع الرابع للمسؤولين عن التدريب في الأجهزة الأمنية المنعقد بالرياض، وكذلك التقرير النهائي للاجتماع الخامس للمسؤولين عن التدريب الأمني المنعقد برأس الخيمة (١٩٩٨).

جبر، محمد أمين (٢٠٠٢)، الإنسان والخلافة في الأرض، دار الشروق، بيروت.

جبل، فوزي محمد (٢٠٠٠م) الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

جروان، فتحي (١٩٩٨م) الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين.

حسن، راوية (٢٠٠٢م) السلوك التنظيمي المعاصر، الدار الجامعية، الإسكندرية.
حسن، محمود شمال (٢٠٠٣)، «الخطاب التربوي العربي واشكالية تشكيل السلوك»، شؤون عربية، العدد ١١٥.
حسنين، حسين محمد (٢٠٠٠م) أساليب العصف الذهني، جمعية عمال المطابع، التعاونية، عمان
حسين، محمد عبدالمؤمن (١٩٨٦م) سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
حقي، احسان (١٩٨٦)، علم الفراسة: اسرار الخليقة وابداعها، دار النفائس.
حقي، ألفت محمد (١٩٨٦)، فسيولوجية السلوك في علم النفس الفسيولوجي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
حوراني الحوراني، محمد حبيب؛ وفريح العنزي (١٩٩٧)، علم النفس النمائي، مركز روبي للتوزيع والنشر، الكويت.
حيدر، فؤاد (١٩٩٠م) الشخصية في الإسلام وفي الفكر الغربي، دار الفكر العربي، بيروت.
الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م) تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
الخطيب، جمال (١٩٩٠م) تعديل السلوك والقوانين والإجراءات، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
الخطيب، جمال (١٩٩١م) في النظرية السلوكية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

الخطيب، جمال (١٩٩٥م) تعديل السلوك الإنساني، بيروت: مكتبة الفلاح.

خوري، توما جورج (١٩٩٦م) الشخصية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.

خيرالله، سيد محمد والكناني ممدوح (١٩٨٣م) سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق دار النهضة، بيروت.

الدخيل، عبدالعزيز (١٩٩٠م) سلوك السلوك، مكتبة الخانجي، القاهرة.

دويدار، عبدالفتاح (١٩٩٢م)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت.

الدويش، محمد عبدالله (١٩٩٧م) التربية الجادة ضرورة، دار الوطن للنشر، الرياض.

ديب، سام وسوسمان ليل (١٩٩٧م) الخطوات الذكية، تعريب سامي تيسير، المؤتمن للنشر.

ذياب، فوزية (١٩٨٠م) القيم والعادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت.

راجح، أحمد عزت (١٩٨٣م) أصول علم النفس، دار المعارف الإسكندرية.

رشوان، حسين عبدالحميد أحمد (٢٠٠٢م) الأسس النفسية والاجتماعية للإبتكار. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

رهوان الرهوان، محمد حافظ (١٩٩٧)، نحو منظور سايكولوجي للتدريب الفكر الشرطي، العدد٢٢.

روبرت ، دي، بي (١٩٩١م) في النظرية السلوكية ما الذي يقوله ب . ف . سكنر حقاً؟ترجمة جمال الخطيب، مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع، الرياض .
روشكا، الكسندر (١٩٧٩م) الإبداع العام والخاص . ترجمة غسان عبدالحي، عالم المعرفة ، الكويت
ريمون، رويه (١٩٦٠م) فلسفة القيم، ترجمة د . عادل العوا . مطبعة جامعة دمشق، دمشق .
الزراد، فيصل (٢٠٠٢)، الذاكرة والنسيان، مجلة طبيبك، العدد ٥٣٥ .
زريق، معروف (١٩٨٩)، علم النفس الإسلامي، دار المعرفة، دمشق .
زغل الزغل، رياض (١٩٩٣)، مقدمة في علم النفس الاجتماعي والسلوك التنظيمي، دمشق : دار قتيبة .
الزهار، نبيل عبيد (١٩٩٨م) علم النفس العام، مكتبة عين شمس، القاهرة .
زهران ، حامد عبدالسلام (١٩٨٠م) التوجيه والارشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة .
الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة : دار النشر للجامعات .
زيعور، علي ومريم سليم (١٩٨٦)، حقول علم النفس، دار الطليعة، بيروت .
سالمي، عبدالمجيد وآخرون (١٩٩٨)، معجم مصطلحات علم النفس، دار الكتاب المصرية، القاهرة .
السجدي، عزت عزيز (١٩٨٨)، كيف تضاعف قوة ذاكرتك، مطبعة الألون، عمان .

سعيد، جودت (١٩٩٣م) سنن تغيير النفس والمجتمع، دار الفكر، دمشق.

السويدان، طارق والرفاعي نجيب (١٩٩٤م) الإبداع والتفكير الإبتكاري، شركة الإبداع الخليجي، الكويت.

شتا، السيد علي (ب ت) اغتراب الإنسان في التنظيمات الصناعية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

شريت، اشرف محمد (٢٠٠٢)، سيكولوجية الصناعة بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

شفيق، محمد (١٩٩٧م) الإنسان والمجتمع، مقدمة في السلوك الإنساني، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

شيخاني، سمير (١٩٩٠م) طاقاتك الكامنة، سلسلة الاختبارات النفسية مؤسسة عزالدين للطباعة والنشر، (ب. م).

الصنيع، صالح إبراهيم (١٩٩٥م) دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس دار عالم الكتب، الرياض.

الصواف، محمد محمود (١٩٨٢م) دور الذنوب في هدم الأمم والشعوب، دار الاعتصام، القاهرة.

صيداوي، أحمد (١٩٨٦م) قابلية التعلم، معهد الإنماء العربي، بيروت.

الصيرفي، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٣)، إدارة النفس البشرية، الجزء الثاني، دار المناهج، عمان.

طاشكندي، اكرم وآخرون (١٩٨٩)، المدخل في علم النفس الحديث، جدة: مكتبة صباح.

طاهر، حسين محمد؛ ومحيي الدين الجردي (١٩٨٦)، الإرشاد النفسي التربوي بين الاصالة والتجديد، الكويت: مطابع الخط.

طلعت، منصور (١٩٧٧م) التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية. مكتبة الأنجلو، القاهرة.
طه، فرج عبدالقادر (٢٠٠٠)، أصول علم النفس الحديث، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
طه، فرج عبدالقادر (١٩٨٦)، علم النفس وقضايا العصر، بيروت : دار النهضة.
الطويل، عزت عبدالعظيم (١٩٩٩م) معالم علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجديدة، الإسكندرية.
الطيب، حسن ابشر (١٩٨٨)، «محاور لتنمية التجارب الابداعية في استراتيجيات الاصلاح الإداري»، مجلة الإدارة العامة، العدد ٥٩، الرياض.
عاقل ، فاخر (١٩٧٥م) الإبداع وتربيته، دار العلم للملايين، بيروت
عاقل، فاخر (١٩٩٨)، التعلم ونظرياته، بيروت: دار العلم للملايين.
عامر، أحمد محمد (ب. ت)، اصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، جدة: دار الشروق.
عبادة، أحمد (١٩٩٦م) الحلول الإبتكارية للمشكلات بين النظرية والتطبيق، دا الحكمة للنشر
عبدالباقي، محمد فؤاد (١٩٨٨م) المعجم المفهرس للقرآن الكريم، دار الحديث ، القاهرة.
عبدالحميد، شاكر (ب ت) علم نفس الإبداع، دار غريب للطباعة، القاهرة.
عبدالخالق، أحمد (١٩٩٠)، أسس علم النفس، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

عبدالصمد، محمد كامل (١٩٩٨)، سيكولوجية المذاكره، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة.
عبدالغفار، عبدالسلام (١٩٩٠)، مقدمة في علم النفس العام، دار النهضة العربية، بيروت.
عبدالغفار، محمد عبدالقادر (١٩٩٨م)، علم نفس التعلم، مكتبة النهضة، القاهرة.
عبدالفتاح، رأفت السيد (٢٠٠١م) سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار الفكر العربي، القاهرة.
عبدالكريم، نعمه (١٩٩٢)، أسس علم النفس، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
عبدالله، مجدي أحمد محمد (١٩٩٨م) علم النفس العام : دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
عثمان ، فاروق السيد (١٩٩٧م) استراتيجيات بناء المهارات السلوكية للقادة، الإداريين، دار المعارف، القاهرة.
عدس، عبدالرحمن (١٩٩٩)، علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان.
عدس، عبدالرحمن ومحيي الدين توق (١٩٩٨)، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
عزت، عبدالعظيم الطويل (١٩٩٩)، معالم علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
العلي، أحمد عبدالله (١٩٨٧م) التعلم الذاتي بين النظرية والتطبيق، ذات السلاسل، الكويت.
علي، حسين محمد ومحيي الدين الجردي (١٩٨٦)، الإرشاد النفسي والتربوي بين الأصالة والتجديد، مطابع الخط، الكويت.

عمار، محمد إسماعيل(١٩٩٩م) تعليم بلا عقاب ، دار عالم الكتب، الرياض .

عمر، محمد علي (١٩٨٨م) رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي، المعهد العربي للتخطيط، الكويت .

عيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٤م) سيكولوجية الخرافة، دار النهضة ، بيروت .

عيسى، حسن أحمد (١٩٧٩م) «الإبداع في الفن والعلم» مجلة عالم المعرفة (الكويت) .

غالب، مصطفى (١٩٩١م) السلوك : كيف نغير سلوكنا . دار ومكتبة الهلال، بيروت .

فايز ، محمود عبدالمنعم (١٤٠٧هـ)« التدريب وأثره في تغيير السلوك» ، المجلة العربية للإدارة، بيروت .

فرحات، فاروق أحمد (١٩٩١م) مدخل النظم في النشاط التدريبي، المركز السعودي للتنمية الإدارية، الرياض .

فرنش، وندل وجونز سيسل (٢٠٠٠م) تطوير المنظمات : تدخلات علم النفس لتحسين المنظمة . ترجمة وحيد الهندي، معهد الإدارة العامة، الرياض .

فروم، اريش (١٩٩٤)، ما وراء الأوهام، ترجمة صلاح حاتم، دار الحوار للنشر والتوزيع .

فروم، أريك (١٩٨٩)، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، الكويت : عالم المعرفة .

فهمي، نورهان حسن (٢٠٠٠م) أسس وطرق العمل مع الجماعات، المكتبية الجامعية، الإسكندرية.

كارنيجي، ديل (١٩٩٩م) اكتشف القائد الذي بداخلك : فن القيادة في العمل مكتبة جرير، الرياض.

الكبيسي ، عامر (١٩٩٨م) السلوك التنظيمي، دار الشرق، الدوحة.

الكسيس ، كاريل (١٩٩٣م) الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق اسعد فريد. مكتبة المعارف، بيروت.

كوفي، ستيفن (١٩٩٦م) العادات السبع للقادة الإداريين، ترجمة هشام عبدالله، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

كولز، روبرت؛ وهربرت بروسو (٢٠٠١)، الدراية الفنية في تدريب المدربين، ترجمة حسين صلاح الدين، دمشق: دار الرضا للنشر.

الكيلاني، ماجد عرسان (١٩٨٧)، فلسفة التربية الإسلامية، مكتبة المنار، مكة المكرمة.

الماضي، محمد المحمدي (٢٠٠٠) استراتيجية التغيير التنظيمي مدخل اسلامي مقارن، دار النشر للجامعات، القاهرة.

ماكجي، آن (٢٠٠٠م) التفكير الإيجابي، تعريب علا أحمد صالح، بمبك، القاهرة.

مجموعة من أساتذة علم التربية وعلم النفس (د.ت)، علم النفس في حياتنا المدنية، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.

محمود، إبراهيم وجيه (٢٠٠٠)، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

مخيمر، صلاح (ب ت) عن الذاتية والموضوعية في علم النفس، مكتبة سعد رأفت، القاهرة.
مرسي، كمال إبراهيم (٩٩٢م) رعاية النابغين في الإسلام، دار القلم، الكويت.
مركز تطوير التعليم للأمم المتحدة ، (1998م) التعليم والتدريب في التسعينات ، متطلبات واستراتيجيات الدول النامية، ترجمة عبدالصمد الأغيري، دار النهضة العربية ، بيروت.
ملحم، سامي محمد (٢٠٠١)، سيكولوجية التعلم والتعليم: الاسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
المليجي ، حلمي (ب ت) علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت
المليجي، حلمي (١٩٨٢م) علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
منسي، محمود عبدالحليم وآخرون (٢٠٠٠)، مدخل في علم النفس التعليمي، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٧م) الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي، الرباط.
المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨م) التعليم في الدول الإسلامية ومتطلبات التنمية الشاملة، الرباط.
مور، وليام، وهربرت مور (١٤١٢هـ) حلقات الجودة تغيير انطباعات الأفراد في العمل، ترجمة زين العابدين الحفظي، معهد الإدارة العامة، الرياض
هلال ، محمد عبدالغني (١٩٩٦م) مهارات التفكير الإبداعي ، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

هلال ، محمد عبدالغني حسن (٢٠٠٣م) أساليب المشاركة الفعالة في التدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية ، القاهرة .

هولس، ستيورات؛ وهوارد ريز (١٩٨٣)، سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد ابوحطب وآمال صادق، دار مكروهل للنشر .

هيجان، عبدالرحمن أحمد (١٤٢٠هـ) المدخل الإبداعي لحل المشكلات ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .

الوزان، حلمي (١٩٩٢)، تدريب الحساسية، مجلة بحوث الشرطة (المصرية)، العدد الخامس .

الوقفي، طه (١٩٩٨)، مقدمة في علم النفس، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

ويتج، ارنوف (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل الاشول وآخرون، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة .

يونو، إدوارد (١٩٩٧)، التفكير الإبداعي، ترجمة خليل الجيوسي، المجمع الثقافي، أبوظبي .

ثانياً: المراجع الأجنبية

Argyris, (1991) "Teaching Smart People How they learn", Harvard Business Reivew, May pp.99-110.

Argyris, (1994), "Good communication that Blocks Learning," Harvard Business Review, July p.77-85.

Brown,J.(1976).Recall and Recognition.N.Y. John Wiley and Sons.

Buckley, R. and Caplej (1994), The Theory and Practice of Traning 3ed.Kogan page, Lindon.

Eysenck,M.W.(1997), Human Memory. London:Bergman Press.

Feldman,R (1996), Understanding psychology. 4th ed. Mc graw, Hill,N.Y.

Fronzoi, S.(2000), Social psychology.Mc Graw-Hill,N.Y. pp.68-69.

Geller,E.S.(2001),The psychology of Safety Handbook.Lewis publishers.N.Y.

Harvard Business School, (2001) HBR on Innovation .

Horgan,J.(1993) Fractured Functions: Does the Brain have Suprem Integrator? In Feldman,R.Understanding Psychology. Mc Graw-Hill,N.Y.P.245.

Kohn,J.P.(1988), Behavioural Engineering Through Ssaftey Training.charles thomas puplisher, illions.

Maslow, A. (1972) "The Unnoticed revolution" In Education in a dynamic socicty Edited by Dorothy Wesby-Gibson.

Potter,M.C.(1990) "Remembring" in Osherson, D.N. and E.Smith (Eds) Thinking. Cambridge, Am. Mit.Press.

Reid, M.A. etal (1992), Training Intervention, 3ed.Ipm, London.

Sears,N.(1978).The Processing of Memories: Forgetting and Relation. N.Y, Lawrael, A.P.

Snyder,C.R.and R.E.Ingram, (2000),Hand Book of psychological Change.John Wiely and Son.

Taylory, D.(1985) ," Does group participation when usingBrain storming facilitate or inibit createve Thinking". ASQ PP. 347.

Underwod, G.(1976), Attention and Memories: Ofxford: Pergrman.

Drucker.p.(2001),"Maniging one Self" in Maidment F(ed) Organizatonal Behaviour.Mc Graw-Hill,Dusnkin, pp.68-75.

الملاحـــــــق

المصطلحات الأجنبية

احترام الذات : (Self Esteem) تقييم الإنسان لنفسه ولقدراته ولأدائه بإيجابية

الإحباط : حالة انفعالية تواجه الفرد لتراكم الحرمان وعدم تحقيق الأهداف أو اشباع الحاجات

الاحلام : (Dreams) نشاط نفسي يقوم به النائم للتخفيف عما يؤرقه

الاختزان : (Storage) المرحلة الثانية في التعلم يتم خلالها حفظ المعلومات

الأداء : (Performance) استجابات سلوكية تعكس ما تم تعلمه

الأداء : (Performance)حصيلة ما تنتجه القدرات العقلية والنفسية والحركية

الإدراك : (Perception)عملية تفسير وترجمة المعلومات الواردة الينا

الارتباطية : (Associationism) مدرسة نفسية تركز على علاقة المثيرات بالاستجابات

الاستبصار : (Insight)حل مفاجئ للمشكلة لا يبنى على المعلومات أو التجارب

الاستبطان : (Introspection) الانكفاء على الذات لوصف مشاعر كامنة

الاستدلال : (Deduction) منهج في البحث يبدأ بالعام ليستخرج منه الخاص

الاستعادة : (Retrieval) المرحلة التالية في التعلم يتم خلالها استرجاع المعلومات المخزنة

الاستعداد : (Aptitude) القدرة القابلة للقياس يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة

الاستقراء : (Induction) منهج في البحث يبدأ بالخاص وبالجزئيات ليستدل بها للعام

الاسطورة : (Myth) قصة خيالية شعبية حول مغامرات افراد يكون لاعمالهم أثر ذو معنى

الاسقاط : (Projection) آلية دفاعية للانا يسند عبرها الفرد ميوله ورغباته لغيره لا شعوريا

الاكتئاب : (Depression)حالة نفسية من الاحساس بالتعب وعدم الارتياح

الأكتساب : (Acquisition) أولى مراحل التعلم يتم خلالها اضافة السلوك الجديد للخبرة السابقة

الأنا : (Ego) قوى داخلية تكيف الأنسان مع الواقع

الأنا الأعلى : (Super ego) مهمته ملاحظة الأنا والنهوض بها إلى المثل العليا

الانانية : (Egoism)حب الذات والعمل لارضائها دون مراعاة لغيرها

الانتباه : (Attention) الاستقبال الفعلي للاشارات الحسية

الانتقال السالب : (Negative Training)أن يؤدي تعلم سابق إلى إعاقة تعلم لاحق

البارانويا : (Paranoia) ذهان مزمن مع هلوسة وميل للتأويل والشعور بالكبرياء

البيئة : (Environment) مجموعة العوامل والمتغيرات المادية والاجتماعية التي يمكن أن تؤثر بمن يعيشها .

التبرير : (Rationalization) اعطاء أسباب منطقية لفهم ظواهر انفعالية .

التجريد : (Abstraction) عملية عقلية تستخدم التسجيل الرمزي للمثيرات والماديات

التخاطر : (Telepathy) اتصال الافكار بين شخصين عن بعد وبغير طريق الحواس

التخاطر : (Telepathy) اتصال فكري بين شخصين يتم عن بعد بغير طرق الحواس

التخيل : (Imagination) تفكير معقد حول قضايا غير ملحوظة أو غير واقعة

التدخل : (Intervention) عملية تعديل سلوك من قبل طرف خارجي

التدريب : (Training) اكساب معارف ومهارات لتغيير السلوك

التدريب الجواني : (Autogenous Training) استرخاء ذاتي للعلاج النفسي بمثابة تنويم ذاتي

التذكر : (Remembering)ما تسترجعه الذاكرة من معارف واحداث سابقة

التسامي : (Sublimation) عملية تحويل الدوافع الغريزية والمحرمة إلى سلوكيات مهذبة

التعب : (Fatigue)مظاهر تبدو على الفرد بعد عمل طويل يتجاوز قدرة التحمل

التعزيز : (Reinforcement)حدث أو ظرف أو معاملة تزيد وتقوي الاستجابة

التعصب : (Fanatism) ظاهرة سلوكية تقود إلى اللاتسامح المفرط أو التحيز الشديد لما يؤمن به الفرد

التعلم : (Learning) تغيير دائم في السلوك الفردي ينجم عن الخبرة

التعلم الجزئي : (Part Learning) اكتساب اجزاء أو مكونات أكبر وأشمل لم تكتمل

التعلم الزائد : (over Learning) استمرار التدريب والاكتساب رغم الوصول للذروة

التعلم الكلي : (Whole Learning) اكتساب مهارة أو معرفة كاملة في وقت واحد

التفكير : (Thinking) نشاط عقلي كامن يستخدم الرموز لتصوير الواقع

التقليد : (Imitation) انتقال عادات واشكال السلوك ومظاهره من فرد لآخر

التقمص : (Identification) أن يرتبط شخص انفعالياً بشخص آخر ليصبحا ذاتاً واحدة

التكيف : (Adaptability) قابلية الفرد لفهم ظروفه والتغير مع محيطه

التنشيط : (Activation) زيادة استشارة الجهاز العصبي لرفع درجة اليقظة والانتباه

التنويم المغناطيسي : (Hypnosis) استخدام الايحاء اللفظي لاحداث تغير في الوعي

التوافق : (Adjustment) انسجام الفرد مع محيطه الاجتماعي

الجبرية : (Fatalism) عقيدة دينية يعزي أصحابها كل الاحداث للقدر المفروض منذ الأزل

الحاجة : (Need) نقص فسيولوجي أو نفسي يحرك الدوافع

الحافز : (Incentive) شيء خارجي يلبي الحاجة وينشط السلوك

الحتمية : (Determinism) منهج مادي يفسر الاستجابات بالمثيرات البيئية التي تعرضها

الحفظ : (Retention)ما يبقى في الذاكرة من معلومات واحداث يمكن استرجاعها

الدافعية : (Motivation)قوى داخلية تسهل التوجه نحو استجابات معينة

الذاكرة : (Memory)احدى وظائف العقل لحفظ الاحداث والذكريات والمعلومات لفترة ما

الذكاء : (Intelligence) قدرة للتعلم قابلة للقياس يكيف من خلالها الإنسان سلوكه

السلوك : (Behaviour) نشاط يمكن ملاحظته مباشرة أو عبر المساعدات والأجهزة

السلوكية : (Behaviorism) مدرسة نفسية تركز على دراسة المثيرات والاستجابات القابلة للملاحظة

السلوكية : (Behaviorism)مذهب نفسي يقصر علم النفس على الظواهر الخارجية المدركة والمرئية

الشعور : (Consciousness) الوعي بمجموعة الخبرات الشخصية في لحظة ما

العادة : (Habit) قدرة مكتسبة على أداء عمل بطريقة آلية

العلاج السلوكي : (Behaviour Therapy) احدى طرق العلاج النفسي تقوم على مبادئ وقوانين التعلم

القيم : (Values) احكام مكتسبة من البيئة توجه السلوك

الكبت : (Repression)عملية لا شعورية لدفع التصورات خارج منطقة الشعور

المجالية أو الجشطلتية : (Gestaltism) مدرسة نفسية تدرس السلوك بنظرة كلية للمجال

المكافأة : (Reward)احدى وسائل التعزيز الموجب

الميول : (Interest)استجابات ايجابية أو سلبية تأخذ طابعاً وجدانياً

النرجسية : (Narcissism) الحب الموجه لصورة الذات في التحليل النفسي

النكوص : (Regression) آلية دفاعية ضد الإحباط يعود فيها الفرد لانماط سلوكية سابقة

الوضعية : (Positivism) مذهب يشتق المعرفة من التجربة الحسية ويرفض التأمل والاستبطان والحدس

الوهم : (Fantasy) تصور خيالي يحقق فيه الفرد رغبة لا واعية وهو احدى الايحات الدفاعية

انتقال التدريب : (Transfer of Training) تأثير التعلم لاكساب مهارات لاحقة

تحقير الذات (Self Devalution) : حالة نفسية للتعبير عن الشعور بالنقص وابراز القصور والعجز

تحقيق الذات : (Self-actualization) أعلى مستوى للحاجات يحقق اشباعها توظيف الطاقات وبلوغ الطموحات

تعصير العقول : (Brain Storming) اسلوب تدريبي لحل المشكلات يشجع على الابداع

تعلم التعلم : (Learning to Learn) آن يتعلم الفرد المبدأ العام لكيفية الاستجابة الصالحة

تعلم الصغار : (Pedagogy) علم مساعدة المعلم لتلامذته

تكنولوجيا السلوك : (Behaviour Technology) تطبيق مبادئ التعلم في مواقف الحياة اليومية

علم الشيخوخة : (Gerontology) الدراسة العلمية لمرحلة الشيخوخة بمختلف اعراضها

علم الطباع : (Ethology) الدراسة الاجتماعية للأخلاق الإنسانية

علم الظواهر : (Phenomenology) دراسة الظواهر الطبيعية والنفسية والتجريبية وصفيا

علم المعرفة : (Epistemology) دراسة موضوعات المعرفة ومبادئها وقوانينها وكيفية بنائها وتوحيدها

علم النفس : (Psychology) علمَ دراسة السلوك الانساني

فقد الذاكرة : (Amnesia) عجز في تثبيت الاحداث والاحتفاظ بها

ما وراء علم النفس : (Metapsychology) احدى نظريات علم النفس لاستعمال الطاقة الحيوية ودراسة الآليات العقلية

معاقبة الذات : (Self Punishment) سلوك يتخذه الفرد ليقلل من وطأة الشعور بالذنب

منحنى التعلم : (Learning Curve) شكل بياني يبرز الأداء المكتسب وصلته بمتغير آخر